أسلوب التعلم(كولب) ودافعية التعلم المدرسي:

علاقتهما المتبادلة وأثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك

حسين خازر صالح المجالي

جامعة مؤتـــة

١٩٩٦

أسلوب التعلم(كولب) ودافعية التعلم المدرسي:
علاقتهما المتبادلة وأثرهما على تحصيل طلبة الصف
الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك

إعداد

حسين خازن صالح المجالي

بكالوريوس هندسة ميكانيكية / الجامعة الأردنية . ١٩٨٥

دبلوم التأهيل التربوي / الجامعة الأردنية . ١٩٩١

قدمت هذه الرسالة إستكمالا لمتطلبات الحصول
على درجة الماجستير في علم النفس من
كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة

لجنة الاشراف :

١- الدكتور تيسير النهار	مشرفا	....
٢- الدكتور نائل البكور	عضوا	....
٣- الدكتور أحمد الزغاليل	عضوا	....

تاريخ مناقشة الرسالة : ٢ / ٤ / ١٩٩٦.

لجنـــة المناقشـــة

١. الدكتور تيسير النهار .... رئيسا

٢. الدكتور رافع الزغول .... عضوا

٣. الدكتور ساري سواقد .... عضوا

الإهداء

إلى كل داعية في سبيل الله يسعى لرفع راية الحق عالية خفاقة

إلى كل طالب علم يبتغي به وجه الله

إلى والدي وروح والدتي

إلى زوجتي عرين وأبنائي عمر وعمار وجمان وأسامه

إلى الاخوة والأخوات

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد .

الشكر لله أولا واخرا أن وفقني لاتمام هذه الدراسة ، والشكر والإمتنان والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور تيسير النهار لما بذله معي من جهد وتعب وتوجيه طيلة فترة الدراسة منذ كانت فكرة الى أن اكتملت دراسة كاملة ، فذلل الصعاب وسهل الأمر فله الشكر وعظيم الامتنان ، وأتقدم بالشكر أيضا الى عضوي لجنة الاشراف الدكتور نائل البكور والدكتور أحمد الزغاليل لما أبدياه من ملاحظات مفيدة وأفكار نيرة وتوجيهات سديدة خلال إعداد هذه الدراسة . وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور رافع الزغول والدكتور ساري سواقد لما أبدياه من ملاحظات وأفكار وتوجيهات وتنبيهات ساعدت في إغناء هذه الدراسة وإكتمالها ، كما أتقدم بالشكر إلى كافة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية خاصة الدكتور موسى النبهان للمساعدة في بعض التحليلات الإحصائية لبيانات هذه الدراسة ، وأتقدم كذلك بالشكر الوافر لمديري ومرشدي المدارس التي تمت زيارتها لتطبيق أدوات الدراسة، لما كان لهم من دور في تسهيل الصعاب ، وأتقدم بالشكر الجزيل لموظفي مكتبة جامعة مؤتة وخاصة قسمي الدوريات والمجموعات الخاصة لتعاونهم .

فهرس المحتوى

المحتويات | الصفحة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخص

أسلوب التعلم(كولب) ودافعية التعلم المدرسي:
علاقتهما المتبادلة وأثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك .

إعداد : حسين خازر المجالي . ماجستير علم النفس . جامعة مؤتة . ١٩٩٦

المشرف : الدكتور تيسير النهار .

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي وأثر كل منهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي . وبشكل محدد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- كيف تتوزع أساليب التعلم عند الطلبة ؟ وهل تختلف باختلاف الجنس وفرع الدراسة ؟

٢- هل هناك أثر لأسلوب التعلم على دافعية التعلم المدرسي عند الطلبة باختلاف جنسهم وفرع دراستهم ؟

٣- هل هناك أثر لأسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما على تحصيل الطلبه في الفرع الواحد ؟

٤- هل هناك أثر لدافعية التعلم المدرسي على تحصيل الطلبة في الفرع الواحد ؟

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥. أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٤٥) طالبا وطالبة تم استبعاد إستبانات (٢٧) طالب وطالبة لم تستكمل شروط صحة التحليل .تم تطبيق قائمة كولب لأسلوب التعلم لتوزيع أفراد العينة حسب أساليب التعلم لديهم ومقياس دافعية التعلم المدرسي لقياس مستوى دافعية التعلم المدرسي . وتم الحصول على علامات تحصيل الطلبة مقاسة بامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من الكشوفات الرسمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام إختبار مربع كاي للإجابة عن السؤال الأول. وتم

استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات للإجابة عن السؤال الثاني عند أخذ أبعاد دافعية التعلم المدرسي الستة ، وتم استخدام تحليل التباين الثلاثي عند أخذ العلامة الكلية لدافعية التعلم المدرسي ، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الثالث لمعرفة أثر أسلوب التعلم والجنس على تحصيل الطلبة لكل فرع من فروع الدراسة ، وتم كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثالث أيضا" لمعرفة أثر مستوى دافعية التعلم المدرسي على تحصيل الطلبة لكل فرع من فروع الدراسة. كما تم استخدام إختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١- أكثر أساليب التعلم شيوعا كان الأسلوب التجميعي(٣٥،٦٪) ثم الأسلوب الإستيعابي(٢٦،٨٪) ثم الأسلوب التكيفي (٢٢،١٪) ثم الأسلوب التباعدي(١٥،٥٪)

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α =٠،٠٥) في توزيع عينة الدراسة على أساليب التعلم تعزى للجنس. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع عينة الدراسة على أساليب التعلم تعزى لفرع الدراسة.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α =٠،٠٥) في علامات أبعاد دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعلات بينها .

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠،٠٥)لأثر الجنس والتفاعل بين الجنس وأسلوب التعلم في العلامة الكلية لدافعية التعلم المدرسي ولصالح الإناث . بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر أسلوب التعلم وفرع الدراسة والتفاعلات الأخرى في العلامة الكلية لدافعية التعلم المدرسي .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α =٠،٠٥) في تحصيل الطلبة تعزى إلى أسلوب التعلم والجنس والتفاعلات بينها أوتعزى إلى مستوى دافعية التعلم المدرسي لكل فرع من فروع الدراسة .

وقد نوقشت النتائج في ضوء الإعتبارات التربوية بضرورة الإهتمام بأساليب التعلم ومراعاة تنوعها عند الطلبة واتباع أساليب تعليم متنوعة تتناسب مع أساليب تعلم الطلبة في الصف ، وإدامة استثارة دافعية التعلم عند الطلبة . وفي ضوء هذه الاعتبارات فقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث تتناول تخصصات دراسية أخرى وبيئات ثقافية واجتماعية ومراحل عمرية متنوعة لمقارنة توزيع أساليب التعلم ومعرفة الاثار المترتبة لهذا التوزيع وعلاقته بدافعية التعلم المدرسي وأثرهما على التحصيل .

ABSTRACT

Learning Style (KOLB) and School Learning Motivation: Inter - relationship and Their Effects on Academic Achievement of Second Secondary Students in Karak Governorate.

Prepared by: Hussein Khazer Al-Majali. Master in Psychology. Mu'tah University.
Supervisor: Dr. Tayseer Al- Nahar.

This study aimed at investigating the inter relationship between learning style and school learning motivation and their effects on academic achievement of second secondary students in Karak Governorate. In particular this study sought to answer the following questions:

1- What is the distribution of learning styles among students? And does it differ according to sex and the branch of study?
2- Is their any significant differences in school learning motivation that could be attributed to learning style, sex and the branch of study?
3- Is their any significant differences in students' achievement levels that could be attributed to learning style , sex in every branch of study?
4- Is their any significant differences in students' achievement levels that could be attributed to learning motivation in every branch of study?

The study covered Twelfth grade students (academic stream) in the schools belonging to the directorates of Education in Karak Governorate in 1994/1995.The study sample consisted of (545) male and female students selected randomly from the population of students.Kolb learning Style Inventory and School Learning Motivation Scale were administered to students in group testing procedure . The students' achievement grades on the General Secondary Certificate Examination were taken from the official lists in Directorates of education in Karak Governorate .

Several statistical analyses procedures including Chi-Square,Three-way multivariate Analyses of variance (MANOVA), ANOVA were utilized to

answer the study questions. Results of the study could be reported as follows:

1- Learning styles are distributed as follows : Convergent style (35.6%), then the assimilator style (26.8%), then the accommodater style (22.7%), and finally the divergent style (15.5%).

2- No statistical significant variations in the distribution of the learning styles that could be attributed to sex were found.Only statistical significant variations in the distribution of learning styles that could be attributed to branch of study were found.

3- No statistical differences in the school learning motivation subscales that could be attributed to the learning style, sex, the branch of the study and the interactions among them were noticed. On the overall school learning motivation score, however, only the main effect of sex and the interaction effect of sex and learning style was statistically significant. The main effects of learning style and branch of study or their interaction effects were not found to be statistically significant.

4- In term of achievement, for scientific stream students and literral stream students, no statistical significant effects for learning style, sex and motivation or interaction effects were found.

The results were dicussed on the basis of educational and psychological considerations of the learning style and learning motivation in the light of current research findings.

The study recommends conducting more studies taking into account other variables lice age,socioeconomic status, other school streams, and other cognitive and personality variables in investigation learning style, learning motivation and achievement.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمــــة :

يُعد التحصيل الدراسي أحد أهم المتغيرات التي يعنى بها أفراد المجتمع، وأصبح التحصيل هو المحك الأساسي لتقييم فاعلية التعليم. كما وينظر إليه من قبل أولياء الأمور والتلاميذ والمسؤولين عن رسم السياسة التربوية وتنفيذها على أنه يمثل أهم نواتج العملية التربوية.

ويرتبط متغير التحصيل بعدد كبير من المتغيرات، وهو نتاج عملية معقدة تؤثر فيها عوامل مختلفة (الطواب، ١٩٩٠)، ولذلك أجريت دراسات كثيرة حول العوامل التي تؤثر فيه. فالذكاء مثلاً هو أحد أهم هذه العوامل، ولا يمكن القول أنه هو المسؤول فقط عن التحصيل الدراسي، لأن العديد من الدراسات أثبتت أن معاملات الارتباط بين مقاييس القدرة العقلية والتحصيل تتراوح بين «٠,٤٠- ٠,٦٠» وهذا يعني أن جزءاً مهماً من التباين في التحصيل «١٦٪-٣٦٪» تقرره عوامل القدرة العقلية، كما يعني ذلك أن هناك عوامل أخرى غير تلك المتمثلة في القدرة العقلية تفسر نسبة جوهرية من التباين في التحصيل مثل الدافعية والمتغيرات الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتعليمية ومنها كذلك أسلوب التعلم (أبو عليا، ١٩٩٣ و الطحان، ١٩٩٠).

ولا بد هنا من التركيز على ظاهرة الفروق الفردية في عمليات التعلم والتعليم، فهي من الظواهر النفسية التي شغلت بال علماء النفس والتربية، وظهرت نتيجة لذلك دراسات كثيرة أكدت على أهمية أخذ هذه الظاهرة في الاعتبار سواء في المناهج أو المواقف التعليمية، ومع ذلك فلم تخرج هذه الظاهرة من حيز التنظير إلى حيز التنفيذ، فلا زالت المدرسة اليوم تقوم على أساس صفوف مدرسية تضم أفراداً يختلفون في سماتهم الشخصية وقدراتهم العقلية، ومع ذلك فهم يخضعون جميعاً لمقرر واحد وامتحان واحد ومتطلبات

واحدة، ويتعرضون لمواقف تعليم واحدة كما يطلب منهم جميعاً أن يكونوا على استعداد كامل للايفاء بتلك المتطلبات بدرجة واحدة. ومن هنا أثار مفهوم الفروق الفردية وضرورة أخذه في الاعتبار في أية عملية تربوية عدة أسئلة مثل: ما أفضل أساليب التعليم التي تلبي تباين قدرات الطلبة وأساليب تعلمهم؟ ومن هم الطلبة الذين تناسبهم كل من هذه الأساليب؟

والواقع أن الإجابة عن هذين السؤالين ليست بسيطة، وإنما تحتاج إلى مزيد من الدراسات حتى يمكن الخروج منها بنتائج من شأنها تطويع وتكييف المادة التعليمية للأفراد حسب امكاناتهم واستعدادتهم بغرض الوصول إلى المزاوجة بين الخصائص الشخصية للمتعلم من جهة وخصائص المواقف التعليمية من جهة أخرى. وقد أدت الدراسات في هذا المجال إلى ظهور مفهوم يعرف باسم «التفاعل بين الطريقة والاستعداد» Aptitude-Treatment Interaction (Berliner,1973) ومؤداه أن المواقف التدريسية ليست هي المسؤولة الوحيدة عن عملية التعلم، بل إن التعلم يحدث نتيجة للتفاعل بين البيئة التعليمية بما فيها من منهج وطرق تدريس ومعلم ووسائل وإدارة مدرسية من جهة، وبين خصائص وسمات الشخصية من جهة أخرى (الشريف، ١٩٨١).

وأشارت الدراسات إلى أن المواقف التدريسية التي تراعي الفروق الفردية عند المتعلم ونشاطه والتي تعطي للمتعلم حقه في اختيار ما يدرسه والطريقة التي يدرس بها والوقت الذي يناسبه للدراسة، مع التنويع الكبير والتوجيه المستمر لمصادر جمع المعلومات وتصنيفها وانتقاء ما يفيد منها.. كل هذه عوامل تزيد من فاعلية التعلم وتزيد من كفاءته، وبالتالي فإنه من المتوقع أن نجد فروقاً واضحة بين مستوى التحصيل للطلاب الذين يتعلمون بأسلوب تعلم ما دون آخر (الشريف، ١٩٨١).

لأجل ذلك كان لا بد من الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء أكانت تلك الفروق متمثلة في الجوانب العقلية أوالانفعالية أو الجسمية،

إذ يتبين أن أبناء الصف الواحد والفئة العمرية الواحدة يختلفون في أساليبهم التعلمية ودافعيتهم للتعلم، وبالتالي يختلفون في سرعة التعلم ومستوى التحصيل. ويعود السبب في ذلك إلى الاختلاف والتفاوت في الاستجابة للمؤثرات وسرعتها وبالتالي إلى مقدار التعلم الحاصل نتيجة لذلك كله (قطامي، ١٩٨٩)، ومن هنا يسعى الباحثون للكشف عن طبيعة المتغيرات المؤثرة في التحصيل ودرجة ارتباطها به وذلك لأهميتها من الناحيتين العلمية والتطبيقية (المطوع، ١٩٨٨) وبخاصة في ضوء الشعور الاجتماعي المتنامي بتراجع مستويات التحصيل وضرورة إصلاح العملية التربوية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن أثر متغيرين من هذه المتغيرات على التحصيل الأكاديمي. وبمعنى آخر، فإن الدراسة تهدف إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في تحصيل الطلبة عائدة إلى الفرق في مستويات دافعيتهم للتعلم وأساليب تعلمهم المختلفة والتفاعلات بينهما .

وحيث أن اهتمام الدراسة الحالية ينصّب على متغيري أسلوب التعلم ودافعية التعلم على التحصيل، فسيتم تناول هذين المفهومين في إطارهما النظري والامبريقي:

أسلوب التعلم :

يُعد أسلوب التعلم Learning Style من المفاهيم النفسية الحديثة في مجال الدراسات النفسية والتربوية والتي تزايد الاهتمام بها في الستينات والسبعينات من هذا القرن. ولا زالت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في العالم العربي قليلة ومحدودة (الكناني والكندري، ١٩٩٢) .

ويعرف «ميسك» Messick أسلوب التعلم بأنه أسلوب الشخص المميزّ له في الادراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات. (قطامي)، ١٩٨٩ ويعرفه (أبو حطب، ١٩٨٨) بأنه الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم. ويعرفه جريجورك (Gregorc, 1970) بأنه مفهوم

يتكون من مجموعة من الأداءات المتميزة للمتعلم والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلمه وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها، وعند تحليل أداءات المتعلم يمكن النظر إليها على أنها انعكاس لأسلوب الادراك لدى المتعلم وحاجاته الاجتماعية والجسمية وطبيعة تفاعله مع البيئة المحيطة. ويعرفه جيمس (James) بأنه السلوكات العقلية والنفسية المميزة لفرد ما والتي تخدم كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها الفرد البيئة التعليمية وتفاعله معها واستجابته لها (سرحان، ١٩٩٣). ومن استعراض هذه التعريفات نلاحظ أن معظمها أجمع على أن أسلوب التعلم أسلوب فردي مميز للمتعلم يتصف به ويعمل كمؤشر ثابت نسبياً للكيفية التي يدرك بها المعلومات ويتعامل معها ويعالجها.

ولكي نفهم أي الطلاب يتعلمون بشكل أفضل وتحت أي الظروف فإنه من المفيد أن ننظر بعناية إلى أساليب التعلم عند الطلاب وأساليب استجاباتهم. وقد أوضحت كروس (Cross) أن السؤال عن أي الطرق أفضل من الأخرى في تعليم الطلاب سؤال خاطيء، إذ لا توجد طريقة مثالية مُطلقة، ولذلك فنحن نضلّ الطريق عندما نقارن طريقتين تعليميتين بصورة عامة غير مميزة. (الكناني والكندري، ١٩٩٢). فهناك طرق واستراتيجيات تعليمية متنوعة ومتعددة تختلف في مدى فعاليتها ومناسبتها باختلاف المتعلمين في بعض الخصائص ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم، كمستوى الطموح والتعلم السابق والخلفية الثقافية الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك باختلاف الأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها (سعادة وخليفة، ١٩٩٢).

لقد أشار العديد من الدراسات إلى أن هنالك فروقاً بين الأفراد في قدرتهم على التعلم، وأساليب تعلمهم، وعادات الدراسة والاستذكار لديهم، وفي اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة، لذلك فقد بدأ الاهتمام حديثاً بمراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين اعتماداً على ما يسمى

بالأسلوب المعرفي للمتعلم Cognitive Style أو أسلوب التعلم Learning Style لديه (التميمي، ١٩٩٣).

وتختلف عناصر أساليب التعلم عند الطلبة بحسب اختلاف المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرض لها هؤلاء الطلبة، وكذلك تختلف حسب الحاجات الجسمية والانفعالية لهم، مما يستلزم استخدام أساليب تعليمية متنوعة لكي تغطي حاجات الطلبة من ذوي أساليب تعلم مختلفة (Stone,1986).

إن معرفة المعلمين لأساليب تعليمهم وأساليب تعلم طلبتهم يسهل عليهم توفير طرق خاصة محددة تعدل من أساليب تعليمهم بحيث تصبح مطابقة لأساليب تعلم طلبتهم، كما ويمكن المعلمين من معالجة المواقف التي يعيق فيها أسلوب تعلم الطلبة نجاحهم الأكاديمي وذلك عن طريق تحديد متغيرات أساليب تعلم طلبتهم الفاعلة في مواقف التعلم. (Curnett, 1983). وإن تصنيف الطلاب حسب أساليب تعلمهم وارتباط هذه الأساليب بأساليب تعليم المعلمين هي من الاعتبارات الاساسية لعملية التدريس، وهنا لا بد أن يدرّب المعلمون على عدة أساليب للتعليم حتى تتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلاب، ويجب أن يتم توفير طرق متعددة لتدريس الطلاب، وظروف تعليمية متنوعة، لأن التوفيق بين أسلوب تعلم الطالب وأسلوب تعليم المعلم من شأنه أن يزيد في تحصيل الطلبة ودافعيتهم وتكيفهم (Ast, 1989).

<u>تصنيفات أساليب التعلم</u>:

إن استعراض الدراسات المتعلقة بأسلوب التعلم يكشف عن تعدد مسمّيات هذه الأساليب، إلا أنه يمكن إدراجها ضمن ثلاثة تصنيفات هي(الطواب، ١٩٩٠):

١- <u>المعالجة التحليلية مقابل الشمولية</u>: ويشمل أساليب فرعية أخرى مثل المستقل عن المجال الادراكي مقابل المعتمد على المجال الادراكي، الجانب الأيسر للدماغ مقابل الجانب الأيمن للدماغ، التأمل (reflection) مقابل

الاندفاع (Impulsivity)، النمط التفكيري (Thinking) مقابل النمط العاطفي (Feeling)، الاحساس (Sensing) مقابل الحدس (Intuition). ومن الجدير ذكره هنا أن هذا التصنيف يعكس ثنائية القطب في أساليب التعلم.

٢- تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض:- وهو أسلوب تعلم رئيسي يعتبر أساساً لأساليب فرعية أخرى مثل الحكم (Judging) مقابل الادرك (Percieving)اوالتفكير المرن مقابل التفكير المقيد. وهذا التصنيف أيضاً ثنائي القطب.

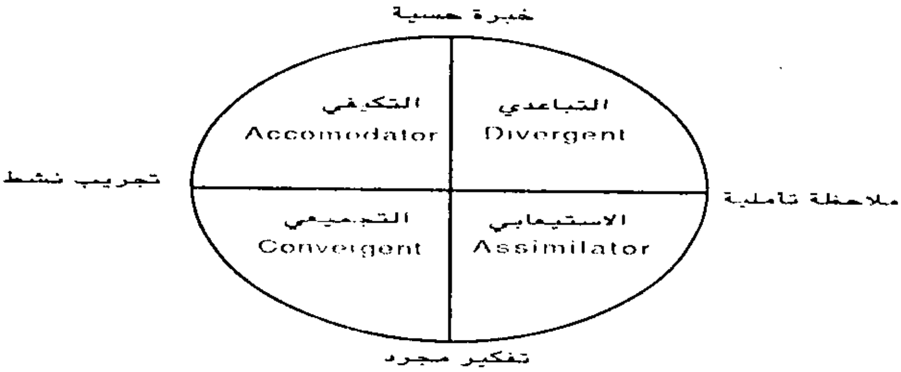
٣- التفضيل الحسي: وهو الميل نحو تفضيل نمط حسي معين في التعلم ويشمل أساليب فرعية أخرى هي الأسلوب السمعي والبصري واللمسي والحركي .

ولما كان تصنيف أساليب التعلم الذي استند إلى نظرية كولب (Kolb) من أشهر التصنيفات وأكثرها بحثاً ودراسة (أرتاحي،١٩٩٣)، فقد شكل تصنيف كولب الإطار النظري الرئيسي لهذه الدراسة.

ووفقاً لهذا النموذج، فإن أسلوب التعلم عند الفرد يتحدد بطريقة إدراكه للمعلومات ومعالجته لها، إذ أن طريقة إدراك المعلومات تمتد من الخبرة الحسية إلى التحليل المفاهيمي المجرد، وهذان القطبان يقعان على نهايتي خط متصل، ويمكن تصور الاشخاص على أنهم يقعون في نقاط مختلفة من هذا الخط. وهناك أيضاً طريقة معالجة المعلومات وتمتد من الملاحظة التأملية إلى التجريب النشط، وهذان القطبان أيضاً يقعان على نهايتي خط متصل ويقع الأشخاص على نقاط مختلفة منه (الكناني والكندري، ١٩٩٢؛ ارتاحي، ١٩٩٣) (شكل ١).

ويعتمد نموذج كولب على هذين الخطين المتصلين المتعامدين في تحديد أساليب التعلم لدى الأفراد، وقد أظهرت أبحاثه أن بعدي كيفية إدراك الفرد ومعالجته أشكال المعلومات تحددان أسلوب تعلمه. وبسبب وجود طريقتين لادراك الخبرة وطريقتين لمعالجتها، فإن هناك أربعة أساليب للتعلم (الكناني والكندري، ١٩٩٢؛ قطامي، ١٩٨٩؛ ارتاحي، ١٩٩٣) هي:

شكل (١)
نموذج كولب لأسلوب التعلم



١- <u>الأسلوب التجميعي (التقاربي) (Convergent)</u> :

ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق التحليل المفاهيمي المجرد وتعالج بواسطة التجريب النشط. ويصف أولئك الذين يجيدون العمل عندما تكون هناك إجابة بسيطة صحيحة للمشكلة. وقد سمي أصحاب هذا الأسلوب «التقاربيون» لأنهم عندما يواجهون مشكلة يسرعون لايجاد حل واحد صحيح مألوف. وغالباً ما تنزع قدراتهم التعليمية إلى تكوين المفاهيم المجردة والتجريب النشط. وهم عادة عاطفيون نسبياً، ويفضلون التعامل مع الأشياء كما تكون، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

٢- <u>الأسلوب التشعيبي (التباعدي) (Divergent)</u> :

ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق الخبرة الحسية وتعالج عن طريق الملاحظة التأملية وتكمن قوة أفراد هذا الأسلوب في قدرتهم التخيلية وحبهم لتمعن المواقف من زوايا مختلفة ثم نسج علاقات كثيرة في كُلّ له معنى. ويسمون بالتباعديين لأنهم يجيدون توليد العديد من الحلول والأفكار ويميلون إلى أن يكونوا عاطفيين ويتخصصون غالباً في الإنسانيات والفنون الحرة.

٣- <u>الأسلوب الإستيعابي (Assimilator)</u> :

ينتج عندما تدرك المعلومات عن طريق التحليل المفاهيمي المجرد، وتعالج عن طريق الملاحظة التأملية. وتكمن قوة أفراد هذا الأسلوب في خلق نماذج نظرية، ويسمون بالاستيعابيين لأنهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة في كل متكامل، واهتمامهم بالناس أقل، ويهتمون بالمفاهيم المجردة ولايهتمون إلا قليلاً بالتطبيق العملي للأفكار ويميلون إلى التخصص في العلوم والرياضيات ويعملون غالباً في البحوث والتخطيط

٤- <u>الأسلوب التكيفي Accommodator</u> :

ينتج عندما تُدرك المعلومات بواسطة الخبرة الحسية، وتعالج بواسطة التجريب النشط، وأصحاب هذا الأسلوب يحبون التركيز على عمل الأشياء واكتساب خبرات جديدة، ويسمون بالتكيفين لأن لديهم المهارة والبراعة في التكيف للظروف الجديدة. ويستخدمون عادة طريقة المحاولة في حل المشكلات، وهم مندفعون لا يتحلون بالصبر، وعندما يواجهون بنظرية لا تتفق والحقائق كما يرونها فإنهم يتجاهلون النظرية، وغالباً ما يدخلون الميادين الفنية والتجارية.

وحيث أن عناصر نموذج كولب تُعد عناصر ذات أقطاب ثنائية على خطين متصلين، فإن المتعلم يميل إلى تطوير أدائه في أحد الأرباع الأربعة من الدائرة والتي تمثل الجزء الداخلي لهذين الخطين المتصلين حيث أن بعدي كيفية إدراك الفرد ومعالجته للمعلومات تحددان أسلوب التعلم أوالأسلوب الأكثر ملاءمة للطريقةالتي يفضلها الفرد للتعلم، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن

تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة إلى استخدام مهاراته الحدسية من احساس بما يدركه الفرد، وتفضيل الفرد للملاحظة التأملية تتضمن ملاحظة حذره كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر الفرد اهتماماً لكيفية حدوث الأشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما سوف يقوم به، وهذا يؤكد التأمل بالمقارنة مع العمل. وتفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلاً نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، واعطاء أهمية للدقة في التفكير واللغة. وتفضيل الفرد للتجريب النشط يتضمن اهتماماً في التطبيقات العملية والعمل والتعلم بواسطة أساليب المحاولة والخطأ (ارتاحي، ١٩٩٣).

ومن هنا يلاحظ أن هناك عدداً كبيراً من الصفات تميز الأفراد من حيث طريقتهم في ادراك المعلومات وفي معالجتها. ويجمع التربويون على أهمية تعليم الطلبة بطرق تتناسب مع الأسلوب الذي يتعلمون به، لأن ذلك يزيد من دافعيتهم للتعلم واقبالهم عليه كما يزيد من تعلمهم واحتفاظهم به ويسهل عليهم الاسترجاع (الوهر، ١٩٩٢).

خصائص أساليب التعلم :

بصورة عامة تتميز أساليب التعلم بعدة خصائص أهمها (الشرقاوي، ١٩٨١):-

١- أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتوى هذا النشاط، ولذلك فإن هذه الأساليب تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل الادراك أو التفكير أو حل المشكلات بصرف النظر عن محتوى أو موضوع هذه العمليات.

٢- تُعد أساليب التعلم من الأبعاد المستعرضة للشخصية، إذ أنها تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، ولذلك تُعد من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، وبالتالي تمكننا من النظر إلى الشخصية بنظرة كلية. فأساليب التعلم

ليست خاصية للجانب المعرفي وحده من الشخصية ، وإنما للشخصية ككل. ومن الخواص الأساسية لها كذلك أنه يمكن قياسها بواسطة وسائل غير لفظية، مما يساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ نتيجة لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد والتي تثيرها أدوات القياس اللفظية.

٣- تتصف أساليب التعلم بالثبات النسبي، على أن هذا لا يعني أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل، بل إن بعضها يسهل تعديله، وإنما معناه أنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد العادية، ومن ثم يمكن التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.

٤- أساليب التعلم ثنائية القطب، مما يميزها عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى. فمن المعروف في دراسات الذكاء والقدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كلما كان ذلك أفضل، أما بالنسبة إلى الأساليب فإن كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة.

<u>العوامل المؤثرة في أساليب التعلم</u> :

تعددت العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى التغير في أسلوب التعلم لدى الفرد ومنها:

- خصائص عناصر عملية التعليم والتي تتضمن كل من « المدرس، المنهاج، طرق التدريس». وخصائص الفرد نفسه التي تشمل الذكاء، الدافعية والمثابرة. (Newble & Entwistle, 1986).
- التنظيم الذاتي من حيث استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitions)، وضبط الطالب للمثيرات من حوله أثناء أداء مهمة ما مثل الصوت والضوء والحرارة والاستراتيجيات المعرفية التي يتبعها الطالب أثناء الدراسة. (Dunn, Dunn and Price, 1987).
- استراتيجية التوجه نحو المشكلة والاستراتيجية التنظيمية

واستراتيجيات الانتباه.(قطامي، ١٩٨٩).

- المهارات الدراسية مثل مسح الأدب وتوليد الأسئلة والقراءة والتسميع والمراجعة والمثابرة "الوقت المستغرق أكاديمياً للعمل على مهمة ما" (قطامي، ١٩٨٩).

وقد قدمت الدراسات المهتمة بتحديد العلاقة بين أساليب تعلم الطلبة وتحصيلهم. النتائج التالية : (Stone, 1986)

أ- يتعلم طلبة الصف الواحد بأساليب متنوعة.

ب- يرتبط أداء الطلبة في المواد التعليمية المختلفة بالأسلوب الذي يتعلم الطلبة من خلاله.

ج- يتأثر تحصيل الطلبة ايجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم، وبذلك يمكن الافتراض بأن فعالية عملية التعلم والتعليم تتطلب استخدام أساليب تعليم مختلفة على أن تراعى هذه الأساليب تنوع أساليب تعلم الطلبة.

واستناداً إلى ذلك فإن جانباً من تدني تحصيل الطلبة يمكن أن يُعزى إلى عدم الاتساق بين أسلوب التعليم وأسلوب التعلم(نصار، ١٩٩٢).

دافعية التعلم :

اهتم الباحثون في مجال العلوم التربوية والنفسية بموضوع الدافعية، نظراً لما لها من أهمية في عملية تنشيط السلوك وإثارته وتوجيهه واستمراره لتحقيق الأهداف، ولدورها في عملية التعلم والتعليم (نشواتي، ١٩٨٥). فهي من العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات النشاطات التي يظهرها الطلبة نحو المواد المدرسية والنشاطات المدرسية المختلفة، إذ أن انخفاضها يشكل عائقاً رئيسياً للتعلم (سليمان، ١٩٨٩).

وتُعد الدافعية نحو التعلم من العوامل النفسية الهامة في التعلم الصفي لدى الطلبة والتي تساعد معرفتها وفهم أثرها على الحد من تشتت انتباه الطلبة للتعلم ودفعهم للاندماج في المهمات المدرسية والالتزام بالقوانين والتعليمات المدرسية ومراعاتها في المواقف الصفية، وتساعد الطلبة بفاعلية من اجل الانخراط في المواقف التعلمية لتحقيق مستويات الانجاز التي يطمحون إليها. ويمكن أن تسهم في جعل الطلبة أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية. لذلك فإن دور المعلم في هذا المجال يكون أكثر فاعلية عن طريق تهيئة النشاطات المثيرة للطلبة مما يزيد في اندماجهم وتفاعلهم في المواقف التعلمية والنشاطات المدرسية (Brophy,1988).

التعريف :

تعددت تعريفات الدافعية Motivation بتعدد وجهات نظر من يعرفها، فمثلاً يعرفها توق وعدس (١٩٨٤) بأنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للكائن الحي التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. كما عرّفها سلافين (Slavin, 1986) بأنها الميل العام للوصول إلى أهداف معينة. ويرى غازدا وكورسيني (١٩٨٦) أن الدافعية مثير قوي يجبر الكائن الحي على العمل. أما بارس وأوكا (Paris & Oka,1986) فيعرفانها بأنها المهارة والإرادة في التعلم.

دافعية التعلم :

وفي مجال دافعية التعلم المتعلقة بالمواقف المدرسية فقد لاقى مفهوم دافعية التعلم اهتماماً لدى العديد من المهتمين في مجال العلوم التربوية. ويتفق نشواتي (١٩٨٥) وقطامي (١٩٩٠) على أن الدافعية للتعلم هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، وأنه يمكن استخدامها في سبيل

انجاز وتحقيق أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال. وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز.

ويعرف توق وعدس (١٩٨٤) دافعية التعلم بأنها حالة متميزة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي. أما بروفي (Prophy) فيفترض أن الدافعية نحو التعلم تتمثل في ميل الطلبة نحو ايجاد أنشطة أكاديمية تعليمية جديرة بالاهتمام وذات معنى وإلى محاولة الوصول إلى اشباع الحاجات الأكاديمية لديهم، فهم يسعون نحو تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجة داخلية (قطامي، ١٩٩٠).

وتعددت الاتجاهات والمداخل في تفسير مفهوم الدافعية نحو التعلم، إذ يفترض الاتجاه السلوكي (Behavioral Approach) أن الدافعية للتعلم حالة تسيطر على أداء الفرد إذ تظهر لديه استجابات مستمرة، ومحاولات موصولة بهدف تحقيق التعزيز، بحيث يقترن أداؤه لاستجابة ما وتكرارقيامه بها بالحصول على التعزيز المطلوب.كما يمكن تشكيل استجابة الفرد عن طريق تقديم التعزيزات المتقاربة المتتالية (سرحان، ١٩٩٣).

في حين يفترض الاتجاه الإنساني (Humanistic Approach) أن الدافعية للتعلم ما هي إلا حالة تسيطر على أداء الفرد، أساسها رغبته في السعي إلى النمو واستغلال أقصى طاقاته التعليمية والنمائية، ومن ثم يكون مدفوعاً بهدف تحقيق ذاته والسعي نحو الابداع بغية السيطرة على البيئة والوصول إلى حالة تكيف ايجابية، فهذا الاتجاه يعطي أهمية كبرى للقيم العليا مثل الحق والخير والعدل والجمال والأمانة، وغير ذلك من قيم تضفي على الفرد إنسانيته وتميزه عن غيره من الكائنات الحية (قطامي، ١٩٩٠). ويفترض (Maslow) أن الدافعية تنمو بشكل هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع، مثل حاجات تحقيق الذات(self-Actualization)وذلك بعد اشباع الحاجات الدنيا كالحاجات الفسيولوجية (Physiological Needs) والأمن (Safety

Needs) (نشواتي، ١٩٨٥).

ويفرق أصحاب الاتجاه المعرفي (Cognitive Approach) بين مصادر الدوافع، فهي إما داخلية أو خارجية (Intrinsic vs. Extrinsic)، ويفترض هذا الاتجاه أن الفرد يكون مدفوعاًبهدف الوصول إلى حالة التوازن المعرفي Cognitive Equilibrium والمشابهة لفكرة بياجيه Piaget في التوازن والتي تشير إلى أن الفرد بحاجة إلى استيعاب معلومات ومعارف جديدة وتحويلها إلى مخططات معرفية منسجمة مع المخططات المعرفية السابقة لكي يحس بالسيطرة على الخبرة الجديدة وتمثلها وفهمها واستخدامها في الخبرات اللاحقة. (قطامي، ١٩٩٠). كما يركز هذا الاتجاه على الكفاءة (Competence) أو الفعالية (Efficacy) للوصول إلى حالة التوازن، ويفترض أن الأفراد مدفوعين بميلهم الاستطلاعي إلى الاكتشاف أو تجريب الأشياء أو الخبرات أو المواقف بهدف الاستمتاع بها(سرحان، ١٩٩٣).

ونظراً لتعدد مضامين هذا الاتجاه ولارتباطه مباشرة بمفهوم دافعية التعلم فسيتم الحديث عن أبرز نظريات هذا الاتجاه:

أ- نظرية التوقع -القيمة:

صاحب هذه النظرية هو أتكنسون(Atkinson) الذي يرى أن مدى فهمنا لأنفسنا وادراكنا للعالم الخارجي يحددان مستوى الدافعية لدينا، وإن شدة الدافعية تساوي تفاعل متغيري قيمة الهدف وتوقع الوصول إلى هذا الهدف، {الدافعية =القيمة × التوقع}.

كما يعتقد أن للدوافع نوعين متصارعين هما الأمل بالنجاح والخوف من الفشل. فدافع الأمل بالنجاح يشير إلى رغبة الفرد في تحقيق الهدف، أما دافع الخوف من الفشل في المهمة، فإنه يدفع الفرد إلى تجنبها وعدم القيام بها (Houston,1985) . ولقد وضع أتكنسون معادلتين لتحديد شدة نزعة الميل نحو النجاح وشدة الخوف من الفشل، حيث يتكون الأمل في النجاح من ثلاثة عناصر متفاعلة مع بعضها هي:-

- دافع التقرب من النجاح ((Motive for Success (MS)) ويشير إلى الاهتمام طويل الأمد لدى الفرد في الوصول إلى النجاح.
- احتمالية النجاح في المهمة: ((Probability of Success(PS))وهذه تتأثر بالخبرة السابقة، فإن كان قد نجح في مهمات مشابهة سابقة فإن احتمالية النجاح في هذه المهمة تكون مرتفعة والعكس صحيح.وتتأثر هذه الاحتمالية بمراقبة الآخرين، وذلك أن احتمال النجاح في المهمة يزداد إذا عرف الفرد شخصاً آخر مشابهاً له قام بالمهمة ونجح بها كما تتأثر سلبياً بشدة المنافسة، فإذا كانت المنافسة لعدد كبير من الأفراد ذوي القدرات العقلية المشابهة لقدرات الفرد فإن احتمالية النجاح تكون منخفضة.
- قيمة النجاح: ((Incentive Value of Success (IS)).

أي مدى أهمية النجاح في المهمة، فإذا كان نجاح الفرد في مهمة ما له أهمية كبيرة فإن الميل نحو تحقيق هذه المهمة سيكون عالياً.. وتحدد هذه العناصر الثلاثة شدة الميل نحو النجاح على النحو التالي:

شدة الأمل في النجاح = PS × IS × MS

أما الخوف من الفشل فيتكون من العناصر الثلاثة التالية:-

- دافع تجنب الفشل ((Motive to Avoid Failure (MF)) ويشير إلى شدة الميل الشخصي الثابت نسبياً لتجنب الفشل. فالخوف من الفشل يمثل مدى الشعور بالخجل الذي يمكن أن يشعر به الفرد عندما يفشل والذي كلما ازداد عند الفرد زاد تجنبه للمهمة وخوفه من الفشل.
- احتمالية الفشل في المهمة ((Probability of Failure (Pf)) وتتأثر بنفس العوامل التي تتأثر بها احتمالية النجاح $Pf + Ps = 1$
- قيمة الفشل ((Incentive Value of Failure (If)) إذ كلما زاد الشعور بالمرارة نتيجة الفشل في المهمة زاد ميل الفرد إلى تجنب الفشل من خلال تجنب المهمة. (Houston, 1985).

ويتوقع اتكنسون أن الأفراد ممن يكون دافع التقرب من النجاح لديهم أقل من دافع تجنب الفشل Mf> Ms يميلون إلى اختيار المهمات التي تكون احتمالية نجاحهم فيها مرتفعة جداً أو منخفضة جداً، وذلك لأن نجاحهم فيها يجنبهم الشعور بالندم ويعزز من تقديرهم لذواتهم.أما الأفراد الذين يكون عندهم دافع التقرب من النجاح أكبر من دافع تجنب الفشل Mf< Ms فهم يميلون إلى اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة لأنهم ليسوا بحاجة لايجاد سبب لتبرير فشلهم أو نجاحهم، كما أنهم يعرفون قدراتهم العقلية وما يمكنهم القيام به (Houston, 1985).

ب- نظرية العزو:

يرى هيدر (Heider)أن سلوكاتنا تكون مدفوعة بحاجتين هما: الحاجة إلى فهم العالم المحيط بنا والحاجة إلى السيطرة على هذا العالم، وإن السلوك يمكن عزوه إلى مجموعتين من الأسباب:-

١- أسباب داخلية وأسباب خارجية:

-أسباب داخلية (القدرة، المزاجية، الجهد) .

-أسباب خارجية (الحظ، المعلم، سهولة أو صعوبة المهمة).

٢- أسباب مستقرة وأسباب غير مستقرة.

-أسباب مستقرة (القدرة).

-أسباب غير مستقرة (الجهد) يمكن التحكم بها وتغييرها (Alderman,1990).

كما يرى واينر (Wiener) أن الفرد عندما ينجح أو يفشل في مهمة فإنه يعزو نجاحه أو فشله إلى أحد أربعة أسباب هي «القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ» وهذه العناصر هي التي تشكل مركز التحكم (Housten,1985).

ج- نظرية التنافر المعرفي:-

طوّر هذه النظرية فستنجر (Fistinger) وتؤكد على أن عدم الانسجام في

البناء المعرفي يؤدي إلى دافعية موجهة نحو تقليل هذا التنافر أو عدم الانسجام. أي بمعنى أن الفرد يكون مدفوعاً لتحقيق التوازن. فالدافعية يمكن زيادتها عندما يُلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته، فتحدث حالة من التنافر المعرفي تولد لديه الدافعية للتخلص من هذا التنافر من خلال ايجاد جميع المبررات التي تؤكد على أن هذا العمل لا يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وأنه سعيد بهذا العمل (الغزو، ١٩٩٤).

بشكل عام، يلاحظ من استعراض الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية، أن السلوك يتحدد بالعمليات العقلية مثل الادراك والمحاكمة واتخاذ القرار وعمليات العزو الصحيحة. وهذه العمليات تتأثر بالتفاعل مع البيئة والخبرات السابقة (Houston, 1985). ولأن هذه العمليات التي تحدد الدافعية ليست ثابتة فإنه يمكن القول أن الدافعية ليست سمة ثابتة إذ يمكن التحكم بها من خلال التحكم بالعمليات العقلية المختلفة (الغزو، ١٩٩٤).

وأخيراً فإن الاتجاه الاجتماعي يفترض أن التعلم يتم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين إذ يتم اكتساب السلوكات التي تم تعزيزها لدى النموذج ولا يتم اكتساب السلوكات التي لا يتم تعزيزها. كما أن الدافعية عنده هي إحدى المبادىء التي تحدد التعلم وإن نقصها يمكن أن يؤدي إلى عدم حدوثه لدى الفرد. كما أن الدافعية شرط لازم للأداء إذ لا يمكن أن يظهر السلوك إذا لم تتوفر الدافعية (غازدا وكورسيني، ١٩٨٦).

إن مفهوم الفعالية الذاتية يُعتبر من اسهامات باندورا المهمة في مجال الدافعية وهي تعني فكرة الفرد عن مدى قدرته على القيام بالمهمات المعرفية والاجتماعية والمهارات السلوكية وتنظيمها بطريقة متكاملة لخدمة أهداف مختلفة، وهذه الفعالية الذاتية لها أثر كبير على القيام بالمهمة المناطة بالفرد، إذ تحدد الجهد الذي عليه أن يبذله لكي ينجح بالقيام بما يوكل إليه من مهمات (Bandura, 1982).

وباختصار، فإن نظرية التعلم الاجتماعي تبرز أهمية البيئة المحيطة بالفرد، أي أن مصدر الدوافع في هذه النظرية ليست حاجات نابعة من داخل الفرد، بل عوامل خارجية عن الذات، ولذا نجد أنها تركز على الحوافز ومعرفة نتائج العمل ومستوى التطلعات المنافسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها :

يُعد التحصيل الدراسي من الأمور المهمة للفرد والمجتمع، فهو من أهم أهداف العملية التربوية ونتاجاتها، إذ أنه يحدد المستقبل العلمي والمهني للطلاب، كما أن المؤسسة التعليمية تحرص على أن يكون التحصيل الدراسي لأفرادها عالياً كونه يعتبر أحد مخرجات التعليم الأساسية لديها ومؤشراً على فعاليتها. لذلك أجريت دراسات متعددة للبحث حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي من أجل مراعاتها أثناء الممارسات التربوية.

ونظراً لتدني مستوى تحصيل الطلاب في الثانوية العامة في الأردن وتدني نسب نجاحهم [ملحق رقم(٥)]، فإن الحاجة تدعو إلى دراسة المزيد من هذه العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، فقد أكدت الممارسات التربوية الحديثة على ضرورة الاهتمام بأسلوب التعلم عند الطلاب وإعطاءه الأهمية أثناء التدريس لما له من أهمية في سرعة التعلم ومستواه.

إن اتباع أسلوب تعليمي واحد من قبل المعلم داخل غرفة الصف قد يتناسب مع أسلوب تعلم مجموعة من الطلبة دون الآخرين، وهذا بالتالي يؤدي إلى حرمان هؤلاء الطلبة ذوي الأسلوب التعلمي المغاير لأسلوب تعليم المعلم من فرصة توفر الدافعية للتعلم والاندماج فيه ومن ثم زيادة تحصيلهم فيما بعد.

وتكمن مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف على أساليب التعلم عند الطلاب وتنوعها وأيها أكثر شيوعاً؟ وهل يختلف ذلك باختلاف جنس الطلبة وفرع دراستهم؟ وكذلك معرفة فيما إذا كان تحصيل الطلبة يختلف باختلاف

اسلوب التعلم لديهم ولصالح أي أسلوب من الأساليب وذلك لمراعاة التنوع في أساليب التعلم عند الطلبة أثناء التدريس ولاحتمالات تطبيق نتائجها في تدريب الطلبة على الأساليب التي تؤدي إلى تحصيل دراسي عالي. كذلك تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مدى تأثر دافعية التعلم بأسلوب تعلم دون آخر وهل يختلف ذلك باختلاف جنس الطلبة وفرع دراستهم.

وتأتي أهمية هذه الدراسة فيما ستكشف عنه من تنوع في أساليب تعلم الطلبة وبالتالي معرفة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة في أساليب التعلم مما يمكنهم بالتالي من تقبل الإختلافات في حاجات الطلبة التعلمّية وتفسير تنوع هذه الحاجات على أنها تعبير عن طريقتهم وأسلوبهم في التعلم. كما وتمكنهم من تزويد طلبتهم باستراتيجيات تلائم تفضيلاتهم الدراسية وتساعدهم في التغلب على صعوبات الدراسة وتعينهم على استغلال قدراتهم واستعدادتهم إلى أعلى درجة ممكنة. كما أن ما ستكشف عنه الدراسة من علاقة بين أساليب التعلم ودافعية التعلم واثرهما على التحصيل الاكاديمي سيؤدي إلى إتباع وتنمية وتدريب الطلبة لاتباع أساليب التعلم التي تؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم ومن ثم زيادة تحصيلهم الدراسي.

إن تحديد أساليب التعلم الفردية يظهر الحاجة إلى تطوير طرق تعليمية تتلاءم وتلك الأساليب، كما أن تصميم المناهج يمكن أن يطور بحيث يأخذ بعين الاعتبار تنوع أساليب التعلم عند الطلاب لمساعدتهم على فهم واستيعاب المناهج الدراسية ومن ثم زيادة تحصيلهم.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين كل من أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي وأثر كل منها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي. ويمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- كيف تتوزع أساليب التعلم عند الطلبة وهل تختلف باختلاف الجنس وفرع الدراسة؟.

٢- هل هناك أثر لأسلوب التعلم على دافعية التعلم عند الطلبة باختلاف جنسهم وفرع دراستهم؟.

٣-هل هناك أثر لأسلوب التعلم على تحصيل الطلبة باختلاف جنسهم في الفرع الواحد ؟.

٤- هل هناك أثر لدافعية التعلم المدرسي على تحصيل الطلبة في الفرع الواحد؟.

فرضيات الدراسة :

يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في أسلوب التعلم يعزى إلى الجنس وفرع الدراسة عند مستوى دلالة(α=٠,٠٥).

٢-أ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في مستوى دافعية التعلم على الأبعاد يعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعل بينها عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

٢-ب لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في مستوى الدافعية الكلية يعزى إلى اختلاف اسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة أو التفاعلات الثنائية والثلاثية القائمة بينها عند مستوى دلالة(α=٠,٠٥).

٣-أ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الادبي يعزى إلى أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

٣-ب لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الادبي يعزى إلى اختلاف مستوى الدافعية للتعلم عند مستوى دلالة(α=٠,٠٥).

٤-أ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي يعزى إلى

اختلاف اسلوب التعلم والجنس أوالتفاعل بينهما عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

٤-ب لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي يعزى إلى اختلاف مستوى الدافعية للتعلم عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

التعريفات الإجرائية :

تناولت الدراسة الحالية المتغيرات التالية، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:-

١- أسلوب التعلم:-

وهو الطريقة التي يتمثل ويستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، وستقاس هنا من خلال ما ستكشف عنه قائمة كولب لأسلوب التعلم من حيث الكيفية التي يدرك بها المتعلم أداءه والكيفية التي يعالج بها المعلومات التي تصله وقد حدد كولب (Kolb, 1985)أربعة أساليب للتعلم هي:-

أ- التباعدي (التشعيبي) (Divergent):

الذي يجمع بين الخبرة الحسية (خ . ح)في أسلوب الادراك والملاحظة التأملية (م . ت)في أسلوب معالجة المعلومات.فإذا كان حاصل طرح مجموع علامات الخبرة الحسية (خ . ح) من مجموع علامات التحليل المفاهيمي المجرد (ت . م) قيمة تحدد على النصف العلوي من المحور العمودي، وحاصل طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م . ت) من مجموع علامات التجريب النشط (ت . ن) قيمة تحدد على النصف الأيمن للمحور الأفقي، فإنه يتحدد لدينا منطقة الربع الأول من الدائرة التي تمثل هذا الأسلوب في التعلم.

ب- الاستيعابي (Assimilator):

الذي يجمع بين التحليل المفاهمي المجرد في أسلوب الادراك، والملاحظة التأملية في أسلوب معالجة المعلومات.فإذا كان حاصل طرح (م . ت) من

(ت . ن) قيمة على النصف الأيمن للمحور الأفقي، وحاصل طرح (خ . ح) من (ت . م) قيمة على النصف الأسفل للمحور العمودي. فإنه يتحدد لدينا منطقة الربع الثاني من الدائرة التي تمثل هذا الأسلوب في التعلم.

ج- التجميعي (التقاربي) (Convergent):

الذي يجمع بين التحليل المفاهمي المجرد (ت . م) في أسلوب الادراك، والتجريب النشط (ت . ن) في أسلوب معالجة المعلومات.فإذا كان حاصل طرح (ت . م) من (خ . ح) قيمة على النصف الأسفل للمحور العمودي، وحاصل طرح (م . ت) من (ت . ن) قيمة على النصف الأيسر للمحور الأفقي، فإنه يتحدد لدينا منطقة الربع الثالث من الدائرة التي تمثل هذا الأسلوب في التعلم.

د- التكيفي (Accomodator):

الذي يجمع بين الخبرة الحسية (خ . ح) في أسلوب الادراك والتجريب النشط (ت . ن) في أسلوب معالجة المعلومات.فإذا كان حاصل طرح (ت . م) من (خ . ح) قيمة على النصف العلوي للمحور العمودي، وحاصل طرح (م . ت) من (ت . ن) قيمة على النصف الأيسر للمحور الأفقي، فإنه يتحدد لدينا منطقة الربع الرابع من الدائرة التي تمثل هذا الأسلوب في التعلم علماً أن مدى علامات كل بعد من الأبعاد الأربعة بين (٦-٢٤) والفقرات التي تدخل في تصنيف كل بعد موضحة في الملحق رقم (٣).

٢- **دافعية التعلم:-**

حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والأقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. وتتحدد هنا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدوافع المدرسية المطور والمعدل للبيئة الأردنية من قبل سليمان (١٩٨٩). ويتراوح مدى العلامات بين

(٣٦-١٨٠) درجة، ويعتبر كل من حصل على (١٠٨) درجات فما دون ذو دافعية تعلم متدنية، وكل من حصل على (١٠٩) درجات وأعلى ذو دافعية تعلم عالية.

٣- التحصيل: هو معدل الدرجات التي حصل عليها المفحوصون في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لعام ١٩٩٥م. ويتروواح هذا المعدل بين (صفر) إلى (١٠٠). ويشمل امتحان الفرع الادبي المواد التالية: التربية الاسلامية، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التاريخ، الجغرافيا، العلوم، الرياضيات. أمّا امتحان الفرع العلمي فيشمل المواد التالية: التربية الاسلامية، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء.

٤- الفرع: ويرجع إلى فرع الدراسة الاكاديمية في المرحلة الثانوية في الأردن. وبناء على ذلك فإن الطلبة الذين شملتهم الدراسة إما من الفرع الادبي أو العلمي.

محددات الدراسة :

لقد وضعت إجراءات الدراسة محددات على قابلية نتائجها للتعميم، ومنها:-

١- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي من الفرعين العلمي والادبي، لذا فإن النتائج قابلة للتعميم على طلبة هذا الصف فقط كما أنها لا تكون قابلة للتعميم على طلبة الفرع المهني.

٢- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي النظاميين في منطقة محافظة الكرك للعام ١٩٩٤/١٩٩٥م في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتتحدد نتائج هذه الدراسة بحدود العينة المذكورة.

٣- تتحدد نتائج هذه الدراسة بحدود الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة

وما لها من خصائص سيكومترية من دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات، وبما وفرته من شروط في الطريقة والإجراءات في جمع البيانات والأسلوب الاحصائي الذي تم استخدامه لمعالجة البيانات وتحليلها.

٤- تزامنت اجراءات تطبيق أدوات الدراسة على العينة مع قرب انتهاء السنة الدراسية (تم التطبيق في منتصف شهر أيار، ١٩٩٥) مما قد يؤثر على مستويات أداء الطلبة على بعض أدوات الدراسة وقد يحدّ من إمكانية تعميم نتائجها.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة المتبادلة بين أساليب التعلم ودافعية التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الجنس وفرع الدراسة (أدبي، علمي). ويعرض هذا الفصل الدراسات التي تناولت أسلوب التعلم ودافعية التعلم في علاقتهما بالتحصيل الاكاديمي.

وسيتم تصنيف هذه الدراسات على النحو التالي:

أ- الدراسات المتعلقة بأثر دافعية التعلم على التحصيل.

ب- الدراسات المتعلقة بأثر أسلوب التعلم على التحصيل.

ج- الدراسات المتعلقة بعلاقة أسلوب التعلم بدافعية التعلم.

أ- <u>الدراسات المتعلقة بأثر دافعية التعلم المدرسي على التحصيل:</u>

أجرى قطامي(١٩٩٣) دراسة حول دافعية التعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، إذ هدفت دراسته إلى استقصاء أثر عامل الجنس ومستوى الانجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية والمدرسية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان (ن=٤٥٨). أشارت النتائج أن ذوي مفهوم الذات العالي للقدرة الأكاديمية والمستوى العالي للإنجاز حصلوا على درجات عالية للدافعية للتعلم، وكان متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي المستوى العالي للإنجاز أعلى من متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي المستوى المتدني للإنجاز، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث مستوى الدافعية للتعلم لديهن في حالة مستوى الانجاز العالي، في حين يتفوق الذكور على الإناث في مستوى الدافعية للتعلم في حالة الانجاز من المستوى المتدني.

كما أجرى الشيخ وعبد الرحيم (١٩٩٣) دراسة حول مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. تم اختيار عينة البحث الاساسية التي بلغ عددها (١٥٩) طالباً من الصف الثامن بمدينة الدوحة وكان متوسط العمر الزمني للعينة (١٤,٠٣) عاما. أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط بين ابعاد الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي كانت دالة وإيجابية على مستوى ٠,٠١. وكان الارتباط بين الدرجة الكلية للدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ذا دلالة على مستوى ٠,٠١. وأسفرت النتائج كذلك عن وجود فروق جوهرية في التحصيل الدراسي بين ذوي الدرجات المرتفعة في الدافعية وذوي الدرجات المنخفضة في الدافعية للتعلم، وكانت لصالح ذوي الدرجات المرتفعة.

وفي دراسة سليمان (١٩٨٩) التي هدفت إلى تحديد مستوى مجالات الدوافع المدرسية بأبعادها المختلفة لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والتوجيهي بفرعيه الأدبي والعلمي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة عمان الكبرى في الأردن، تبين أن متغير الجنس لم يكن له أثر ذو دلالة على مستويات دافعية التعلم المختلفة عند الجنسين مما يشير إلى أنها متوفرة عند كلا الجنسين بنفس المستوى تقريباً، كما بينت النتائج أن مستوى التحصيل المدرسي لم يكن له أثر في حالة المجال الوجداني Affective Domain. أما في حالة المجالين المعرفي والخلقي فكان له أثر ذو دلالة، إذ حصل الطلبة ذوو التحصيل المرتفع على علامات أعلى من التي حصل عليها ذوو التحصيل المنخفض على مقياس دافع التعلم المدرسي. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود دلالة إحصائية لمتغير المستوى الاقتصادي على المجال الوجداني ولصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، وباختصار أشارت النتائج إلى أن ذوي التحصيل المرتفع بوجه عام تتوفر لديهم مستويات دافعية تعلم أعلى.

قام ساكاموتو وماتسودا وموتا(Sakamoto, Matsuda & muta,1985)

بدراسة لمهارات الاستذكار والتعلم لدى مجموعة من طلبة الجامعات في دول متعددة هي بريطانيا وكندا والبرازيل والصين وألمانيا وايرلندا والولايات المتحدة وفنزويلا واليابان . وكان هدف الدراسة اختبار صحة الفرض بأن الطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي والدافعية للتعلم يمكن تحسين مستواهم عن طريق اكتساب مهارات التعلم التي تشبه مهارات الطلاب ذوي المستويات المرتفعة في التحصيل الأكاديمي. تم تحديد أربعة عوامل في دافعية التعلم هي: (التحدي، التخطيط، المبادأة، المثابرة النشطة). أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالّه بين عوامل دافعية التعلم والتحصيل.

وأجرى واجمان (Wagman, 1989) دراسة على عينة مؤلفة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الإبتدائية من الصف الثالث حتى السادس الإبتدائي بهدف التحقق فيما إذا كان الطلبة متدنو التحصيل مختلفين عن الطلبة مرتفعي التحصيل في الدافعية للتعلم وفي تفسيرهم أسباب نجاحهم وفشلهم في الحساب والقراءة. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مدفوعون داخلياً ويعزون نجاحهم وفشلهم إلى الجهد والقدرة. ولم تتوصل الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس أو الصف .

وعلى افتراض أن دافعية الانجاز هي إحدى جوانب الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة، أجرت هورنر (Horner,1968) دراسة على عينة من (٨٨) طالباً و(٩٠) طالبة من طلبة جامعة متشيغان (Mitchigan)، للتحقق من فرضية أن لدى المرأة دافع تجنب النجاح (Motive to avoid success) أو الخوف من النجاح (Fear to success) أقوى من دافع النجاح. أظهرت النتائج أن الطالبات أظهرن مشاعر الخوف من النجاح أكثر مما أظهره الطلاب، وتوصلت إلى أن إثارة الدافعية للانجاز لدى الذكور في الظروف التعليمية المناسبة تؤدي إلى ارتفاع درجاتهم بينما تتدنى درجات الإناث في تلك الدافعية إذا ما قورنت بالذكور .

أجرى دوجلاس وبورز (Douglas & Powers,1982) دراسة حول العوامل التي تحدد نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي على عينة من (٦٦) طالباً من الموهوبين المسجلين في برنامج القبول للدراسة في جامعة أريزونا، أشارت النتائج إلى أن عامل الجهد هو أبرز محددات نجاح الطلبة وفشلهم الدراسي، وأن الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي العالي قد أظهروا ميلاً إلى عزو نجاحهم إلى عوامل الضبط الداخلي وأهمها الجهد ثم القدرة .

وأجرى بارتال وآخرون (Bartal, Kfir; Bar Zohar & Chen , 1984) دراسة لفحص العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والقلق ومستوى الطموح مع تثبيت أثر الوضع الاقتصادي والاجتماعي. تألفت العينة الدراسة من (٢٤٣٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي حققوا دافعية عالية للتعلم وأن ذوي الضبط الداخلي العالي اتصفوا بالدافعية العالية للتعلم وكان تحصيلهم عالياً وأنهم أقل قلقاً وهم ذوو مستوى طموح عالٍ بالمقارنة مع أداء الطلبة ذوي الضبط الداخلي المتدني.

وقام ماتارازو (Matarazzo, 1984) بدراسة لتحديد أثر الضبط الداخلي وأسلوب التدريس والمسار الأكاديمي (Academic Track) على دافعية التعلم لدى طلبة المدارس الثانوية. وقد عنيت هذه الدراسة بمعرفة ما إذا كان الطلبة ذوو المستوى العالي من الضبط الداخلي يمتلكون دافعية عالية للتعلم بغض النظر عن المسار الأكاديمي وطريقة التدريس. وتألفت عينة الدراسة من (٣٠٦) طالباً قسّموا إلى مجموعتين الأولى (١٦٤) طالباً تعلموا بالطريقة الصفية التقليدية والثانية (١٤٢) طالباً تعلموا باستخدام استراتيجيات محدثة (غير تقليدية). أوضحت النتائج أن الطلبة ذوي المستوى العالي من الضبط الداخلي حققوا نتائج عالية وتفوقاً ذا دلالة في الدافعية للتعلم والتحصيل مقارنة بالطلاب ذوي المستوى المتدني من الضبط الداخلي بغض النظر عن المسار الأكاديمي وأسلوب التدريس ولم يكن هناك فروق في الدافعية للتعلم ذات دلالة

تعزى إلى طريقة التدريس والمسار الاكاديمي.

وفي دراسة جوتفريد وفليمنج ، وجوتفريد (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994) حول دور ممارسات الدافعية الوالدية في الدافعية الداخلية للتعلم عند الاطفال وتحصيلهم. وتبين أن الدافعية الداخلية لتعلم الاطفال ترتبط إيجابياً مع الممارسة الوالدية (التشجيع) للدافعية الداخلية المهمة، وترتبط سلبياً مع توفير النتائج الخارجية لأداء المهمة وأن الدافعية للتعلم في سن ٩ سنوات تتنبأ بالتحصيل والدافعية في سن ١٠ سنوات وممارسات الدافعية في سن ٩ سنوات تؤثر بشكل غير مباشر في الدافعية والتحصيل في سن ١٠ سنوات. وتدعم هذه النتائج العلاقة بين البيئة (الوالدين) والكائن الحي حول دور ممارسات الدافعية للآباء في زيادة الدافعية الداخلية لتعلم الابناء وتحصيلهم.

وأجرى كوزكي وانتوستل(Kozeki &Entwistle, 1984) دراسة على عينة من (٨٠٠) طالب من الطلبة الهنجاريين و (٣٦٥) طالب من البريطانيين، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٣) سنة. هدفت الدراسة إلى تحديد مجالات الدوافع المدرسية وأبعادها المختلفة، أشارت النتائج إلى أن مستويات الدوافع المدرسية عند الإناث أعلى من الذكور.

وفي دراسة قامت بها بياجو(Biaggio) حيث تكونت عينة الدراسة من ١٧٨ طالب و٢٧٦ طالبة من طلبة الصف العاشر في البرازيل. تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم تعريض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج لزيادة مستوى الدافعية يتكون من حلقات ارشادية جماعية للتدرب على دافعية الانجاز. أظهرت النتائج ارتفاعا واضحاً في علامات اختبار الدافعية البعدي لدى المجموعة التجريبية وتحسناً في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. (الغزو، ١٩٩٤. ص١٩).

وأجرى ولسون وانتوستل(Willson & Entwistle) دراسة على عينة من

طلبة الجامعات عدد أفرادها (١٠٨٧) طالباً، للمقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين، أظهرت النتائج أن المتفوقين كانوا أفضل تحصيلاً وأعلى قدرة عقلية وأكثر دافعية ومثابرة واجتهاداً وأكثر استقلالاً عاطفياً في شخصياتهم من غير المتفوقين (الطاهر، ١٩٨٨).

ومن استعراض الدراسات السابقة ونتائجها المتعلقة بأثر دافعية التعلم المدرسي عل التحصيل، نلاحظ أن قسماً من هذه الدراسات بحثت في العلاقة بين الجنس ودافعية التعلم وظهرت نتائج مختلفة، كما هو في دراسة سليمان (١٩٨٩) وقطامي (١٩٩٣) وكوزكي واتنوستل (١٩٨٤). كما أن هناك تنوع في الدراسات من حيث عمر أفراد العنية المطبق عليها إجراءات الدراسة، فتراوحت العينة من الصف الثامن في بعض الدراسات (الشيخ وعبد الرحيم، ١٩٩٣) إلى طلبة الجامعات في دراسة (Sacamoto, Matsuda & Muta, 1985). وقد ظهرت نتائج ذات دلالة إحصائية لأثر مستوى دافعية التعلم على التحصيل في معظم الدراسات. (الشيخ وعبد الرحيم، ١٩٩٣) ، (ولسون وانتوستل). وبعض الدراسات ركزت على أثر الدافعية من حيث أنها داخلية أو خارجية في التحصيل (واجمان، ١٩٨٩) و(دوجلاس وبورز، ١٩٨٢) و(ماتارازو، ١٩٨٤). في حين تناولت بعض الدراسات البحث في أبعاد ومجالات دافعية التعلم مثل دراسة (سليمان، ١٩٨٩). أما علاقة فرع الدراسة بدافعية التعلم فلم تتطرق أي من الدراسات المذكورة لبحث أثر هذا المتغير على دافعية التعلم.

ب- <u>الدراسات المتعلقة بأثر أسلوب التعلم على التحصيل</u>:

قام الصراف (١٩٨٧) بدراسة حول علاقة أسلوب التعلم (التأملي - الاندفاعي) بالتحصيل لدى عينة من (١٠٤) تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت وطبق عليهم اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT). وأشارت النتائج إلى أن زمن الاستجابة كان اطول عند التامليين ولم يكن له

علاقة ذات دلالة بالجنس. وأن عدد الأخطاء المرتكبة كان عند التامليين أقل ولم يكن له علاقة ذات دلالة بالجنس. وأن التحصيل في اللغة العربية لم يتأثر بأي من الأسلوبين إلا أنه كان له علاقة ذات دلالة بالجنس لصالح الذكور، أما التحصيل في الحساب فكان ذا دلالة لصالح الأسلوب التأملي وللذكور، وبشكل عام أثبتت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة بالتحصيل يعزى إلى أسلوب التعلم.

وقام ارتاحي (١٩٩٣) بدراسة لاستقصاء أثر كل من أبعاد الشخصية المختلفة (منبسط-متزن، منبسط-منفعل، منطوي-متزن، منطوي- منفعل)، وأبعاد أساليب التعلم المختلفة (تشعيبي، استيعابي، تجميعي، تكيفي) على التحصيل الدراسي. اختار الباحث عينة مكونة من (٥١٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة عمان منهم (٢٤٧) طالباً و(٢٦٥) طالبة، مستخدماً قائمة كولب لأسلوب التعلم. أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى إلى نمط الشخصية كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى لأسلوب التعلم ولصالح الأسلوبين التشعيبي والتكيفي، وأخيراً أشارت النتائج إلى أن توزيع الطلبة حسب أساليب التعلم كانت على النحو التالي: الاسلوب التشعيبي (٣٤٪) والاسلوب الاستيعابي ٢٠٪ والاسلوب التجميعي ١٨٪ والاسلوب التكيفي ٢٨٪.

وفي دراسة قام بها هيتمير وجيان (Heitmeyer & Jean, 1985) هدفت إلى الكشف عن مدى سيطرة أسلوب التعلم على التخصص الرئيسي عند الطلبة ومدى ارتباط أسلوب التعلم بالتحصيل، ومدى ارتباط أسلوب التعلم وأسلوب التعليم وأثره على التحصيل ومدى مطابقة قائمة كولب لأسلوب التعلم مع نتائج اختبار مجموعة الأشكال المتضمنة لوتكن (Witkin) ومدى ارتباط أساليب تعلم المعلمين مع أساليب تقديم المواد الدراسية (أسلوب التعليم) تم تصنيف (١٧٣) طالباً على عدد من المهن التجارية وتم تصنيف اساليب التعلم لستة (٦) من المعلمين، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين اختاروا تخصص

المهن التجارية كانوا في الغالب معتمدين على المجال (٥٩٪) وأشارت النتائج أيضاً إلى أن (٤٤.٥٪) من الطلاب هم من التشعيبيين (Divergent) و ٣٠,٦٪ هم من التكيفيين (Accommodator) و١٤,٥٪ من الاستيعابيين (Assimlator) و١٠.٤٪ من التجميعيين (Convergent) وأشارت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم عند الطلبة وتحصيلهم وكذلك عدم وجود علاقة بين أسلوب تعلم الطلاب وأسلوب التعليم والتحصيل، وعدم وجود علاقة ذات دلالة في ارتباط أسلوب تعلم المعلمين وأسلوب تقديمهم للمواد الدراسية.

وفي دراسة قام بها وودردج واندرو (Woodridge & Andrew,1990) لتحديد مدى قدرة قائمة كولب لأسلوب التعلم في التنبؤ بتحصيل القواعد الالكترونية باستخدام برامج كمبيوتر ذات علاقة. تكونت عينة الدراسة من ١٧٦ طالباً في المدرسة البحرية الأمريكية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الافراد لصالح الافراد الاستيعابيين إذ حصلوا على درجات تحصيلية أعلى مقارنة مع بقية الأساليب التعليمية الأخرى.

وأجرى كيرك وشارون (Kirk & Sharon,1986) دراسة لتحديد العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى التطور المعرفي عند (٧٠) متعلماً حددوا مسار تخصصاتهم الرئيسية والفرعية بعد انتقالهم إلى كليات جامعية حكومية أمريكية. وبناء على ذلك تم دراسة أثر متغيرات التخصص الرئيسي والفرعي والتحصيل ممثلاً بالمعدل التراكمي ومستوى تعليم الوالدين على أساليب التعلم عند هؤلاء الطلاب. أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين التطور المعرفي الهرمي وأساليب التعلم، إذ أن الطلاب ذوي المستوى العقلي القريب من النسبية (Relativism) يسيطر عليهم أسلوب التعلم التكيفي ويظهرون تفوقاً في التعلم من خلال الخبرة الحسية والتجريب النشط، وكذلك ارتبطت أساليب التعلم ارتباطاً دالاً بالتحصيل (المعدل التراكمي)، وبمستوى تعليم الوالدين. ولم يكن ارتباطها مع العمر والجنس والتخصص ذا دلالة. وأظهرت النتائج أن الطلبة

ذوي أسلوب التعلم الاستيعابي كانوا متفوقين بشكل واضح في التحصيل.

أجرى بلاغ (Blagg,1985) دراسة هدفت لاستخدام أسلوب التعلم كمتنبيء في النجاح الأكاديمي لعينة مؤلفة من ٥١ طالباً من طلبة العلوم الطبية المساندة، تكون اختبار التحصيل من جزئين موضوعي ومقالي، وأسفرت النتائج عن أن بعض أبعاد أسلوب التعلم تعتبر عناصر مهمة في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي. إذ يمكن تفسير ٢٠٪ من التباين على درجات الاختبار الموضوعي بواسطة أبعاد أسلوب التعلم، أي أن أسلوب التعلم يعتبر من العوامل المؤثرة على التحصيل .كما أن ٤٠٪ من التباين على درجات الاختبار المقالي يمكن أن تفسر بواسطة أبعاد أسلوب التعلم .

وقام دي كليرك (Deklerk,1994) بدراسة هدفها الرئيسي تحديد أساليب التعلم وطرق التعلم ومفهوم الذات عند مجموعة من الطلاب (ن =٢٠٠) بالاضافة إلى استقصاء أثرها على التحصيل الاكاديمي.أظهرت النتائج أن مجموعة المشاركين المبتدئين عموماً استخدمت أسلوب التعلم التجميعي وذات أداء موجه في طريقة التعلم. ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة بين اسلوب التعلم والتحصيل الأكاديمي ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين التحصيل الأكاديمي وطرق التعلم. كما تبين أن ذوي مفهوم ألذات العالي كان تحصيلهم أعلى مقارنة مع ذوي مفهوم الذات المتدني.

أجرى البدر(Al-bader, 1993) دراسة هدفت إلى تحديد إلى أي مدى ترتبط متغيرات (الجنس والعمر والاستعداد للتعامل مع الكمبيوتر، الموقف من الكمبيوتر، الخبرات السابقة مع الكمبيوتر وأساليب التعلم). مع متغير التحصيل في مادة تطبيقات الكمبيوتر. ثم استخدام قائمة كولب لأسلوب التعلم(KLSI) وفي نهاية الفصل تم احتساب علامات الطلاب. بلغت عينة الدراسة ٥٥ طالب مشارك في مساق تعلم برامج الكمبيوتر، وتم استخدام الاحصائيات المختلفة، حيث اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية

في تحصيل الطلبة تعزى إلى أسلوب التعلم حيث كان تحصيل الطلبة ذوي أسلوب التعلم التجميعي أعلى من تحصيل الطلبة ذوي الأسلوب الاستيعابي، وجاء تحصيل الطلبة ذوي أسلوبي التعلم التكيفي والتباعدي بين الاسلوبين السابقين.

أجرى مونورو(Monroe, 1992) دراسة هدفت لتحديد فيما إذا كان هناك علاقة بين التحصيل في منهاج العلوم وأسلوب التعلم. بلغت عينة الدراسة ٧٤ مشاركاً في المدارس الثانوية العليا، حيث تم استخدام قائمة كولب لأساليب التعلم، حيث أظهرت نتائج التحليلات الاحصائية أن لأسلوب التعلم أثر ذو دلالة احصائية في التحصيل لذوي أسلوب التعلم التجميعي والاستيعابي.

أجرى بوهل وبيرفن(Pohl & Pervin,1986) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الأداء الأكاديمي لطلبة التخصصات الانسانية والاجتماعية والهندسية وأسلوب التعلم لعينة مقدارها (١٥٠) طالباً من طلبة مرحلة البكالوريس الذكور، وجد أن الطلبة ذوي أسلوب الادراك المجرد حققوا تحصيلاً أعلى في مجال الدراسات الانسانية والاجتماعية بينما حقق الطلبة من ذوي أسلوب الادراك الحسي تحصيلاً أعلى في الهندسة.

أجرى كامبل(Campbl, 1989) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أسلوب التعلم والتحصيل، والعلاقة الممكنة بين التوافق الصحيح ما بين اسلوب التعلم وطريقة التدريس وأثره على التحصيل. أظهرت النتائج أنه لا يوجد أثر للتفاعل ما بين اساليب التعلم وأساليب التعليم على التحصيل، كذلك لم يكن هناك أثر ذو دلالة لأسلوب التعلم على التحصيل.

من خلال استعراض الدراسات المتعلقة بأثر أسلوب التعلم على التحصيل، نلاحظ أن قسماً من هذه الدراسات قد تناول أقطاب أسلوب التعلم (التأملي والاندفاعي) كما في دراسة الصراف (١٩٨٧) والحسي والتجريدي كما هو في دراسة بوهل وبيرفن (١٩٨٦)، حيث كانت هناك فروق في التحصيل تعزى لأسلوب التعلم.

وقسم من الدراسات تناول العلاقة بن أسلوب التعلم Kolb والتحصيل وكانت النتائج متفاوتة بن وجود علاقة ذات دلالة ((وودردج وأندرو، ١٩٩٠)، (كيرك وشارون، ١٩٨٦) (بلاغ، ١٩٨٥) (البدر، ١٩٩٣)) وعدم وجود علاقة ذات دلالة مثل ((هيتمير وجيان، ١٩٨٥) (دي كليرك، ١٩٩٤) (كامبل، ١٩٨٩). ونلاحظ أن عينات الدراسات تراوحت من طلبة الصف العاشر إلى طلبة الجامعات، وبعض الدراسات تطرقت إلى علاقة أسلوب التعلم مع متغيرات أخرى مثل الأسلوب المعرفي (هيتمير وجيان، ١٩٨٥) وأسلوب تدريس المعلم (كامبل، ١٩٩٠) ونمط الشخصية (ارتاحي، ١٩٩٣) والتحصيل في المواد الدراسية الفرعية (مونرو، ١٩٩٢) و(بوهل وبرفن، ١٩٨٦) ومستوى التطور المعرفي (كيرك وشارون، ١٩٨٦). كما نلاحظ دراسة أثر أسلوب التعلم على الجنس (الصراف، ١٩٨٧) و(كيرك وشارون، ١٩٨٦) في حين لم تتطرق الدراسات لمتغير فرع الدراسة في أي منها.

ج- <u>الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين أسلوب التعلم ودافعية التعلم</u>:

لم يعثر الباحث في حدود امكانياته على أية دراسة بحثت في العلاقة بين أسلوب التعلم (كولب) ودافعية التعلم المدرسي. وقد عثر الباحث على دراسات بحثت في العلاقة بين الاسلوب المعرفي بشكل عام ودافعية التعلم فارتأى أن يضع بعضها في هذا البند.

قام عازم (١٩٩٢) بدراسة للتعرف على العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الاردن. واختار الباحث عينة مكونة من (١٩٤) مشاركاً متفوقاً إذ تم اعتبار كل من حصل على العلامة (٧٥) وما فوقها هو من المتفوقين، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي وصلت إلى (٠,٧١)، أي أن (٥٠,٤١٪) من التباين في الدافعية للتعلم يمكن أن يعزى إلى التباين في الأسلوب المعرفي وقد فُسرت النتائج في ضوء ما يتمتع

به المستقل إدراكياً من دافعية مرتفعة، فهو مدفوع ذاتياً ويقوم بمبادرات، أي أن صفة الدافعية موجودة لديه.

قام كودي (Cody,1983) بدراسة هدفت إلى فحص الاختلافات ما بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين في أساليب التعلم ودافعيتهم، وذلك باستخدام عينة مؤلفة من (٢٤٠) طالب وطالبة، أشارت النتائج إلى أن الطلاب المتوسطين يفضلون الدراسة في جو هادئ ودافئ، وفي وقت متأخر من الصباح، وكانوا أقل دافعية تعلم من الطلاب المتفوقين، بينما يفضل الطلاب المتفوقين الدراسة في جو هادئ ومعتدل الحرارة وفي ساعات الصباح الباكر، وكانوا أقدر على استخدام أساليب معالجة مناسبة للمادة التعليمية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب الموهوبين يفضلون الدراسة مع الموسيقى وفي جو بارد وفي أوقات ما بعد الظهر وكانوا أكثر دافعية تعلم من المجموعتين السابقتين .

وأجرى ستالينكر (Stalencker,1988) دراسة هدفت إلى تحديد ما هي العناصر ضمن أسلوب التعلم التي يمكن أن تميز بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في القراءة والرياضيات عن طريق استخدام قائمة أسلوب التعلم، والتي هدفت أيضاً إلى التعرف على عناصر أسلوب التعلم التي يمكن أن تكون متنبأ بالتحصيل في كلا المادتين. أظهرت النتائج أن لأسلوب التعلم أثراً على التحصيل ولصالح أساليب التعلم الي يستخدمها المتفوقون تحصيلياً، كما وجد أن من أبرز العناصر التي يمتاز بها المتفوقون هي الدافعية والمسؤولية ، كذلك وجد أن أسلوب التعلم يمكن أن يكون متنبأ جيد بالتحصيل.

أجرى ريكا (Ricaa) دراسة حول الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في أساليب التعلم التي يستخدمونها وذلك باستخدام عينة مؤلفة من (٤٢٥) طالباً وطالبةً، أشارت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر دافعية ومثابرة ويفضلون الدراسة بمفردهم أكثر من الدراسة مع مجموعات بعكس الطلاب العاديين(Dunn, Dunn and Price, 1987).

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة لأثر أسلوب التعلم على دافعية التعلم المدرسي، نلاحظ عدم توفر دراسات تدرس أثر أسلوب التعلم (كولب) على دافعية التعلم المدرسي، وكان هناك دراسات بحثت في أثر الأسلوب المعرفي (عازم، ١٩٩٢) وأسلوب التعلم لكل من (دن، دن وبرايس، ١٩٨٧) على الدافعية، ولم يكن هناك دراسات بحثت في علاقة الجنس وفرع الدراسة كمتغيرات وسيطة مع أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، كما يتضمن وصفاً للأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة والإجراءات التي تم اتباعها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي في مدارس منطقة محافظة الكرك التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي تضم مديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك ولوائي المزار الجنوبي والقصر. وقد بلغ مجموع هؤلاء الطلبة للعام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥ (٢٢٩٣) طالباً وطالبة موزعين على (٥٨) مدرسة. و (١٠٢) شعبة، وبلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (١٧٤٥) (منهم ٧٢٣ طالباً و ١٠٢٢ طالبة) وعدد طلبة الفرع العلمي (٥٤٨) (منهم ٣٠٥ طالبا و ٢٤٣ طالبة). ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب جنسهم وفرع دراستهم ومديرية التربية والتعليم .

جدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب
مديرية التربية والتعليم والجنس وفرع الدراسة*

المديرية	جنس المدرسة	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلاب		المجموع
				أدبي	علمي	
الكرك	ذكور	١٤	٢٤	٣٦٢	١٧١	
	إناث	١٧	٢٧	٥٠٠	١١١	١١٤٤
المزار	ذكور	٧	١٣	٢٦٠	٨٩	
	إناث	٨	١٧	٣١٠	٧٤	٧٣٣
القصر	ذكور	٥	٨	١٠١	٤٥	
	إناث	٧	١٣	٢١٢	٥٨	٤١٦
المجموع		٥٨	١٠٢	١٧٤٥	٥٤٨	٢٢٩٣

* احصاءات مستمدة من مديريات التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك وبنسبة (٢٢.٧٪) من مجتمع الدراسة تم إختيارهم بأسلوب عشوائي وذلك باختيار شعبة لكل فرع من كل مدرسة من المدارس التي غطتها الدراسة، وقد تم مراعاة عوامل جنس الطلبة وموقع المديرية والفرع أثناء عملية اختيار المدارس والشعب على النحو التالي:

١- تقسيم منطقة محافظة الكرك إلى «٣» مناطق هي: مديرية تربية الكرك، مديرية تربية المزار الجنوبي، مديرية تربية القصر.

٢- حصر عدد المدارس الثانوية الموجودة في كل مديرية وعدد الشعب وفروع الدراسة الموجودة في كل مدرسة بحسب جنسها «ذكور وإناث».

٣- الاختيار العشوائي للمدارس من كل مديرية بما يتناسب مع نسبة التمثيل في المجتمع الاحصائي للمدارس مع مراعاة جنس الطلبة وفرع دراستهم.

٤- اختيار الشعب عشوائياً من كل مدرسة مختارة من المدارس السابقة. (انظر ملحق رقم ٤).

ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب فرع الدراسة والجنس ضمن مدارس المديريات الثلاثة في محافظة الكرك.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مديرية التربية والتعليم وفرع الدراسة والجنس

المديرية	الفرع الادبي		الفرع العلمي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الكرك	٧٨	١٠٥	٣٣	٣٩	٢٥٥
المزار	٦١	٦٦	٣٢	٢١	١٨٠
القصر	٢٤	٤٤	٢٥	١٧	١١٠
المجموع	١٦٣	٢١٥	٩٠	٧٧	٥٤٥

أدوات الدراسة :-

استخدمت الدراسة أداتين هما:

- مقياس الدافعية للتعلم المدرسي : School Learning Motivation Scale
- قائمة كولب لأسلوب التعلم : Kolb Learning Style Inventory

وفيما يلي وصف لكل من هاتين الأداتين:

أ- مقياس الدافعية للتعلم المدرسي :School Learning Motivation Scale

تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لقياس درجة الدافعية نحو التعلم المدرسي في هذه الدراسة، وهذا المقياس طوره وعدله للبيئة الأردنية سليمان (١٩٨٩) عن الصورة الأصلية للمقياس لكل من كوزكي وانتوستل (Kozeki & Entwistle, 1984) .

المقياس في صورته الأصلية:-

طور كوزكي وانتوستل (Kozeki & Entwistle, 1984)مقياساً لقياس درجة الدافعية للتعلم وذلك اعتماداً على الدراسات والبحوث في مجال الدافعية للتعلم المدرسي وعلى المواقف التعلمية التعليمية وعلى مقابلات الآباء والمعلمين والطلاب، والتي تشمل معظم السلوكات والاتجاهات ذات العلاقة بخبرات الطلبة والمدرسين والتي تُعبّر عن الدوافع المدرسية. وقد تمكن الباحثان في النهاية من التوصل إلى (٦٠) فقرة لقياس الدافعية نحو التعلم المدرسي. غطت هذه الفقرات مجالات رئيسية ثلاثة هي:-المجال الوجداني (Affective Domain) والمجال المعرفي (Cognitive Domain) والمجال الأخلاقي (Moral Domain). وتم تقسيم هذه المجالات إلى أبعاد فرعية أخرى عددها ستة هي (الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، المسؤولية).

وقد أورد كوزكي وانتوستل(Kozeki & Entwistle, 1984)، معاملات ثبات محسوبة بطريقة الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على عينة

مـؤلفـة من (٨٠٠) طالب من أصل هنجـاري و (٣٦٥) طالب من أصل بريطاني تراوحت معاملات الثبات من (٥١,٠ - ٧٦,٠) في العينة البريطانية ومن (٦٧,٠ - ٧٤,٠) في العينة الهنجارية لأبعاد الدافعية الستة. تم التأكد من صدق المقياس باستخراج صدق المحتوى له من خلال ما تم الرجوع إليه من دراسات سابقة ومن خلال المقابلات التي تمت في الميدان مع الطلبة والآباء والمعلمين. كما تم الاستدلال على صدق هذا المقياس من خلال قيم معاملات الارتباط بين هذا المقياس وبين تقديرات المدرسين لأنماط أخرى من الدوافع حيث كانت تلك المعاملات مرتفعة. كما تم التأكد من صدق المقياس من خلال اجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة للاختبار فتبين أنه يمكن للفقرات التي تم بناؤها أن تقيس كل بعد من أبعاد الدافعية الستة.

المقياس في الصورة الأردنية المعدلة:

قام سليمان (١٩٨٩) بتطوير مقياس الدافعية للتعلم، معتمداً على مقياس الدافع للتعلم المدرسي الذي طوره كوزكي وانتوستل، (Kozeki&Entwistle, 1984) كما تمت الاستعانة بعدد من المقاييس الأخرى منها مقياس ايفان راسل (Russell)، وما تضمنته الأبحاث والدراسات في موضوع الدوافع للتعلم. وقد تمت عملية التعريب والتطوير وفق الخطوات التالية :

١. تمت ترجمة فقرات المقاييس ذات العلاقة بأبعاد الدافعية الستة في المقياس وهي الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة والمسؤولية. وقد روعي أن تكون الصورة المترجمة ملائمة ومناسبة للبيئة الأردنية .
٢. تم إضافة فقرات أخرى إلى الفقرات المتوفرة في الصورة الأصلية للمقياس مع مراعاة انسجامها مع التعريفات الاجرائية لأبعاد دافعية التعلم المراد قياسها.
٣. تم عرض الأبعاد الستة والفقرات التي تقيس تلك الأبعاد على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة، بعد أن تم تعريف هذه الأبعاد تعريفاً

إجرائياً. ثم عرضت الأبعاد الممثلة للدافعية والفقرات على ثمانية محكمين من أساتذة علم النفس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتحديد مدى ملاءمة الفقرات وانتمائها للأبعاد المحددة وفق التعريف الاجرائي الخاص بها .

وقد تكون المقياس بصورته النهائية من ٣٦ فقرة صيغت ٢٢ فقرة منها باتجاه إيجابي و ١٤ فقرة باتجاه سلبي، الفقرات (٢، ٦، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٣)، وقد تكونت فئات الإستجابة من خمس فئات هي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وأعطيت كل فئة من فئات الاستجابة قيمة عددية عند عملية التصحيح، حيث كانت القيم العددية لفئات الإستجابة السابقة هي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب وذلك في حالة كون اتجاه الفقرة إيجابي، أما في حالة كون اتجاه الفقرة سلبي فقد عكست القيم العددية لفئات الإستجابة السابقة لتكون ١، ٢، ٣، ٤، ٥ على التوالي. وقد وزعت الفقرات بحيث تقيس كل ست فقرات بعداً من الأبعاد الستة التالية:

البعد	أرقام الفقرات
١- الدفء	٢، ٩، ١٥، ٢٨، ٣١، ٣٢.
٢- الاجتماعية	٣، ١٦، ١٧ ، ٢٩، ٣٤، ٣٥.
٣- الكفاءة	٤، ١٠، ١٨، ١٩، ٣٠، ٣٣.
٤- الميل	١، ٥ ، ١١، ٢٠، ٢١، ٢٥.
٥- الطاعة	٦، ١٢، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٣٦.
٦- المسؤولية	٧، ٨، ١٣، ١٤، ٢٣، ٢٧.

صدق الصورة الأردنية المعربة للمقياس :

قام سليمان (١٩٨٩) باستخراج دلالة الصدق لهذا المقياس، بطريقة الصدق المنطقي، إذ تم توزيع القائمة التي تتضمن (٦٠) فقرة وطلب من المحكمين توزيع الفقرات على أبعاد الدافعية الستة المراد قياسها، وبعد تفريغ الاستجابات تم استبعاد (٢٤) فقرة من أصل (٦٠) فقرة أجمع المحكمون على عدم قدرتها على قياس الأبعاد الدافعية الستة، وبقيت (٣٦) فقرة أجمع المحكمون على قدرتها على

قياس كل بعد من الأبعاد الستة . وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للمقياس والدرجات الكلية لكل بعد وقد كانت موزعة كالتالي كما في دراسة سليمان (١٩٨٩) :

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الدافعية للتعلم والدرجة على كل بعد

البعد	مدى معامل الارتباط
الدفء	٠,٤٨-٠,٧٢
الاجتماعية	٠,٣٨-٠,٦٧
الكفاءة	٠,٢١-٠,٧٢
الميل	٠,٤٢-٠,٦٢
الطاعة	٠,٤٨-٠,٧٤
المسؤولية	٠,٣٥-٠,٥٩

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس على عينة من طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناثاً، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٢-٠,٧٦) وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة.

ولافتراض أن الدافعية للتعلم ترتبط بدرجة عالية بالمعدلات الدراسية، فقد تم حساب معامل الارتباط بين العلامة على مقياس الدافعية للتعلم ومعدلات المواد الدراسية مثل علوم وأحياء، رياضيات، مواد اجتماعية، لغة عربية، والمعدل العام للطلبة الذكور والإناث في الصف العاشر، وقد تم التوصل إلى معاملات ارتباط موجبة لدى الذكور والإناث إذ تراوحت بين (٠,١٢-٠,٦٥) كما يظهر في الجدول التالي :

معاملات الأرتباط بين العلامة على مقياس الدافعية للتعلم والمعدل العام ومعدلات المواد الدراسية المدرسية لطلبة الصف العاشر كما أوردها (قطامي، ١٩٩٤)

المواد الدراسية / الجنس	ذكور ن = ٤٠	إناث ن = ٤٠
علوم وأحياء	٠,٤٠	٠,٣٨
رياضيات	٠,٣٢	٠,١٢
مواد اجتماعية	٠,٤٦	٠,٥٦
لغة عربية	٠,٥٠	٠,٦٥
المعدل العام	٠,٣١	٠,٤٧

وتم استخدام هذا المقياس في دراسة أخرى (قطامي، ١٩٩٤) وتم حساب معامل الارتباط بين العلامة على مقياس الدافعية للتعلم ومعدل العلامات المدرسية للمواد الدراسية والمعدل العام لدى الذكور والإناث في الصف العاشر وقد كانت معاملات الارتباط عالية وموجبة لدى الذكور والإناث، إذ تراوحت عند الذكور بين (١٢,٠-٧٨,٠) وعند الإناث بين (١٢,٠-٦٥,٠).

ثبات الصورة الأردنية المعربة للمقياس :

قام سليمان (١٩٨٩) باستخراج دلالات الثبات عن طريق الاعادة (Test-Retest Reliability). إذ طبق على عينة تجريبية مؤلفة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفين التاسع والثاني الثانوي في مدارس عمان، ثم طبق مرة أخرى بفاصل زمني مقداره (١٠) أيام وتم حساب معامل الارتباط حيث بلغ ٧٢,٠.

كما تم استخراج دلالة الثبات في دراستين إحداهما على طلبة الصف الثامن والعاشر (سرحان، ١٩٩٣) بطريقة الإعادة بفاصل زمني (١٠) أيام وبلغ (٨٨,٠) وفي دراسة أخرى لقطامي (١٩٩٤) على الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن ذكوراً وإناثاً وبفاصل زمني (٤) أسابيع وبلغ بين (٦٩,٠-٧٧,٠).

أما في هذه الدراسة فقد تم حساب معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم المدرسي بواسطة معادلة كرونباخ-الفا حيث بلغت قيمة معامل الثبات α =٧٩,٠ وهي قيمة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.كما تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الدافعية للتعلم بواسطة معادلة كرونباخ -ألفا، والجدول رقم (٣) يوضح هذه القيم.

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية التعلم المدرسي

بعد الدافعية	قيمة معامل الارتباط
الدفء	٦٨,٠
الاجتماعية	٤٣,٠
الكفاءة	٣٢,٠
الميل	٤٩,٠
الطاعة	٦٦,٠
المسؤولية	٣٩,٠

وقد تم تصنيف الأفراد بحسب مستوى دافعيتهم إلى مستويين: مستوى دافعية تعلم مرتفع وهم الطلبة الذين كانت علاماتهم على المقياس ١.٩وأعلى، ومستوى دافعية متدني وهم الذين كانت علاماتهم ١.٨ فما دون على نفس المقياس كما تنصّ على ذلك تعليمات المقياس.

ب- قائمة أسلوب التعلم : (Learning Style Inventory)

تعد قائمة كولب (Kolb)لأسلوب التعلم قائمة تقدير ذاتي للكيفية التي يدرك بها المتعلم أداءه، كإدراك مجرد في مقابل إدراك حسي، وكيف يعالج المعلومات كالمعالجة التجريبية في مقابل المعالجة التأملية. وهذه القائمة تم تطويرها استناداً إلى نظرية خبرة التعلم لديفيد كولب (Kolb, 1985).

المقياس في صورته الأصلية :

يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من تسع مواقف مرتبة بشكل أفقي، وكل موقف منها مكون من «٤» فقرات، تقيس أداء الفرد النسبي لأحد الأساليب الأربعة عن طريق سؤال الفرد، وبواسطة صفوف مرتبة بشكل أربعة أوضاع للتعبيرات التي تصف الأساليب التعلمية الأربعة. وهذه التعبيرات مخصصة إحداها للمشاعر(Feeling) وأخرى للملاحظة (Watching) والثالثة للتفكير(Thinking) والأخيرة للعمل (Doing) والتي تتسق على التوالي وبشكل دقيق مع الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والتفكير المجرد والتجريب النشط. ويطلب من المفحوص أن يضع علامات من (١-٤) أمام كل فقرة من الفقرات الأربعة في الموقف الواحد، بحيث تشير العلامة رقم (٤) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد بشكل أكثر أهمية، والعلامة رقم (٣) إلى التعبير الذي يمثل تعلم الفرد الذي يحتل المركز الثاني من حيث الأهمية، وتشير العلامة رقم (٢) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب الفرد الذي يحتل المركز الثالث من حيث الأهمية، وتشير العلامة رقم (١) إلى التعبير الذي يمثل أسلوب تعلم الفرد الذي يمثل أقلها أهمية.

يقرأ الفرد الفقرات الأربعة بنفسه ويضع العلامات الملائمة لكل فقرة من تلك الفقرات حسب أهميتها بالنسبة له وعند التصحيح يتم تصحيح ستة فقرات فقط لكل بعد من الابعاد الاربعة كما تنص على ذلك تعليمات الاختبار (ملحق رقم ٣)، حيث يتم استخراج مجموع علامات المفحوصين عمودياً على تلك الأبعاد الأربعة وهي:-

الخبرة الحسية «خ. ح». ملاحظة تأملية «م. ت». تفكير مجرد «ت.م» . تجريب نشط «ت.ن».

ولتحديد الأسلوب التعلمي لدى الفرد فإن ذلك يعتمد على موقع علامة الفرد في أحد أرباع المصفوفة الدائرية، حيث يتم طرح مجموع علامات الخبرة الحسية «خ. ح» من مجموع علامات التفكير المجرد «ت.م» فينتج عنه قيمة على المحور العمودي ت م −خ ح = ☐

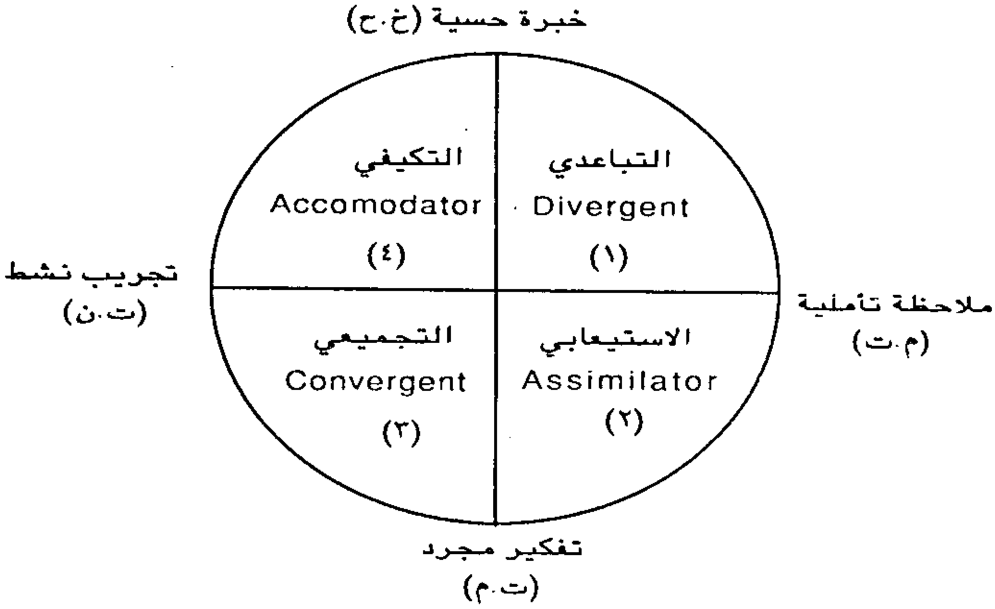
كما يتم طرح مجموع علامات الملاحظة التأملية (م . ت) من مجموع علامات التجريب النشط (ت ن) فينتج عنه قيمة على المحور الأفقي

ت ن − م ت = ☐

وبالتالي نحصل على قيمتين تمثلان إحداثي نقطة معينة في الدائرة كما هو موضح في الشكل (٢).

شكل (٢)

طريقة تحديد اسلوب الفرد حسب نموذج كولب



فإذا وقعت النقطة في الربع الأول من الدائرة يكون أسلوب التعلم تباعدي (Divergent)، وإذا وقعت في الربع الثاني يكون اسلوب التعلم استيعابي (Assimilator)، وإذا وقعت في الربع الثالث يكون أسلوب التعلم تجميعي (Convergent)، وإذا وقعت في الربع الرابع يكون أسلوب التعلم تكيفي (Accomodator).وتبين من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات التقويمية لمقياس كولب الأصلي أن معامل ثباته استخرج بطرق متعددة من قبل مجموعة من العلماء حيث تفاوت مقدار معامل الثبات حسب طريقة استخراجه، فقد استخرج معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار (Test-Retest) وقد تراوح معامل الثبات من (٥٨,٠ -٧٢,٠) وذلك على عينة مكونة من (١٠٧) من طلبة الكليات بفارق زمني مقداره (٣ اسابيع) وتم استخراج معادلة كرونباخ ألفا وقد كان مقداره يساوي ٦٩,٠. أما بالنسبة إلى صدق هذه القائمة فقد تم استخراجه

باستخدام طريقة التحليل العاملي، وقد وصفت فقرات هذا المقياس بأنها تتمتع بمعاملات تشبع مقبولة بالنسبة للابعاد التي تنتمي إليها (Atkinson, 1991).

المقياس في الصورة الأردنية المعدلة:-

قام أرتاحي (١٩٩٣) بتعريب قائمة كولب لأساليب التعلم . وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٩) مواقف مرتبة بشكل أفقي ولكل موقف أربع فقرات تقيس أداء الفرد النسبي لأحد أساليب التعلم الأربعة.

صدق المقياس:-

للتأكد من صدق فقرات المقياس، تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، حيث تم تزويدهم بتعريفات الأبعاد الأربعة التي يقيسها مقياس كولب لأسلوب التعلم، كما تم اعطاؤهم فقرات المقياس بحيث كانت موزعة توزيعاً عشوائياً، وطلب منهم توزيع هذه الفقرات على الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد وجد بأن هناك اتفاقاً بين المحكمين بدرجة عالية على أن هذه الفقرات كانت تقيس الأبعاد الموجودة في المقياس. (ارتاحي، ١٩٩٣).

ثبات المقياس:-

قام أرتاحي (١٩٩٣) باستخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار (test- restest) وذلك بأخذ عينة ممثلة من مجتمع الدراسة مكونة من (٥٠) مفحوصاً (٢٥ ذكوراً و ٢٥ إناثاً) حيث طبق الاختبار نفسه بفارق زمني مقداره أسبوعين، ووجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة الإعادة يساوي ٠،٧٤.

ولحساب ثبات المقياس في هذه الدراسة فقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ١٠٣ طالباً وطالبة ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بفارق زمني مقداره ٩ أيام وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل Kappa (*) باعتباره الإحصائي المناسب لمثل هذه الحالات (Brown & Bendetti, 1977) لتحديد مستوى

(*) كابا = $\frac{\text{ل ص} - \text{ل م}}{\text{١} - \text{ل م}}$ (عودة، ١٩٩٢).

التوافق بين الحالتين ووجد أن قيمة Kappa تساوي ٠,٢٤ وقيمة ت المقابلة لها تساوي ٣.٢٦ (P<0.05) مما يشير إلى عدم استقلالية التصنيف في المرتين وبذلك فإن هناك توافقاً وانسجاماً مما يعكس ثباتاً مقبولاً للمقياس.

الإجـــراءات :

١- بعد أن تم تحديد عينة الدراسة، تم طباعة العدد اللازم من كل مقياس.

٢- قام الباحث بزيارة كل مدرسة من المدارس المختارة وتم اختيار إحدى الشعب بطريقة عشوائية.

٣- تم الاجتماع بأفراد العينة من كل مدرسة لتوضيح الهدف من الدراسة وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

٤- تم توزيع قائمة أسلوب التعلم على أفراد العينة أولاً ثم بعد ذلك مقياس دافعية التعلم، بعد اعطاء التعليمات اللازمة عن طريقة الإجابة ، والطلب إليهم بعدم ترك أية فقرة دون إجابة، وتوخي الجدية والصدق في اعطاء المعلومات لاسيما أن إجابتهم ستحاط بالسرية التامة ودون أن يطلع عليها أحد.

٥- بعد الاطلاع على الاستبانات وتفقدها تبين أن هناك (٢٧) استبانة لم تعبأ بالشكل الصحيح إما من خلال تكرار التقديرات نفسها لمواقف قائمة أسلوب التعلم أو من خلال ترك بعض الاسئلة في مقياس الدافعية للتعلم المدرسي دون إجابة وبذلك أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٥١٨) طالباً وطالبة.

٦- تم الحصول على معدلات الطلبة في امتحان الثانوية العامة كما هي للعام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ من السجلات الرسمية كما وردت من وزارة التربية والتعليم وذلك بالرجوع إلى كشوفات الطلبة الناجحين وأخذ المعدل الدراسي وكذلك بالرجوع إلى قوائم الطلبة الراسبين بحساب مجموع العلامات التي تدخل في المعدل الدراسي لهم.

تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- اختبار كاي تربيع (X^2) لفحص الفرضية الأولى والمتمثلة بتقصي الفرق في اختلاف أسلوب التعلم حسب الجنس وفرع الدراسة.

٢-أ اختبار تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات 3-Way MANOVA لفحص الفرضية الثانية (أ) والمتمثلة بتقصي الفرق في مستوى دافعية التعلم حسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة عند أخذ أبعاد الدافعيةالستة.

٢-ب اختبار تحليل التباين الثلاثي 3-Way ANOVA لفحص الفرضيةالثانية(ب) والمتمثلة بتقصي الفرق في مستوى دافعية التعلم الكلية حسب اسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة.

٣-أ- اختبار تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA لفحص الفرضية الثالثة (أ) المتعلقة بتقصي الفرق في تحصيل طلبة الفرع الادبي حسب أسلوب التعلم والجنس و التفاعل بينهما.

٣-ب- اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص الفرضية (٣-ب) المتعلقة بتقصي الفرق قي تحصيل طلبة الفرع الادبي بحسب مستوى الدافعية للتعلم(*) .

٤-أ اختبار تحليل التباين الثنائي 2-Way- ANOVA لفحص الفرضية (٤-أ) المتعلقة بتقصي الفرق في تحصيل طلبة الفرع العلمي بحسب اسلوب التعلم والجنس و التفاعل بينهما.

٤-ب اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص الفرضية (٤-ب) المتعلقة بتقصي الفرق في تحصيل طلبة الفرع العلمي بحسب مستوى الدافعية للتعلم.

(*) أجري التحليل لأثر متغير دافعية التعلم في تصميم مستقل وذلك بسبب بروز حالات فارغة عند أخذ هذا المتغير مع المتغيرات المستقلة الأخرى في تصميم واحد.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى إستقصاء العلاقة المتبادلة بين أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي وأثر كل منهما عن تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الاكاديمي في محافظة الكرك. وللإجابة على اسئلة الدراسة، طبق مقياس أسلوب التعلم (كولب) ومقياس دافعية التعلم المدرسي على عينة مكونة من (٥٤٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الاكاديمي كما تم الحصول على معدلات عينة الدراسة في امتحان الثانوية العامة بنهاية العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤.

ويعرض هذا الفصل لنتائج الدراسة حسب أسئلتها .

١-اختلاف أسلوب التعلم حسب الجنس وفرع الدراسة:

نصت الفرضية الاولي على انه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب التعلم تعزى الى الجنس وفرع الدراسة عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ . ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار كاي تربيع (χ^2) . ويبين الجدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة بشكل عام حسب أساليب التعلم الاربعة.

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة حسب أسلوب التعلم

الأسلوب	العدد	النسبة
التباعدي	٦٩	١٥,٥٪
التكيفي	٩٨	٢٢,١٪
الاستيعابي	١١٩	٢٦,٨٪
التجميعي	١٥٨	٣٥,٦٪
الذين لم يُظهروا أسلوب تعلم	٧٤	ــــــــ
المجموع	٥١٨	١٠٠٪

ويتضح من هذا الجدول أن اكثر أساليب التعلم شيوعاً عند الطلبة هو الأسلوب (التجميعي) بنسبة (٣٥,٦٪) ثم الأسلوب (الاستيعابي) بنسبة (٢٦,٨٪) ثم الأسلوب (التكيفي) بنسبة (٢٢,١٪) ثم الأسلوب (التباعدي) بنسبة (١٥,٥٪).

ومما يلحظ أن ٧٤ فرداً من أفراد العينة (١٤٪) لم يتم تصنيفهم تصنيفاً محدداً لأسباب إجرائية تتعلق بإجراءات التصنيف المتبعة وفقاً لتعليمات المقياس. إذ تبين أن هؤلاء الأفراد يشكلون ١٥٪ من عينة طلبة الفرع الأدبي و ١٢٪ من عينة طلبةالفرع العلمي.

ويبين الجدول رقم (٥) توزيع أفراد العينة حسب أسلوب التعلم باختلاف الجنس وفرع الدراسة ونتائج اختبار مربع كاي.

جدول(٥)

توزيع أساليب تعلم عينة الدراسة بحسب فرع الدراسة والجنس ونتائج اختبار مربع كاي

الأسلوب	الأدبي						العلمي					
	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع		ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
التباعدي	٢٥	١٩.٧	٣٠	١٦.٧	٥٥	١٧,٩	٨	١١,٠	٦	٩,٤	١٤	١٠,٢
التكيفي	٣٠	٢٣,٦	٤٧	٢٦.١	٧٧	٢٥,١	٨	١١,٠	١٣	٢٠,٣	٢١	١٥,٣
الاستيعابي	٢٧	٢١.٣	٤٣	٢٣,٩	٧٠	٢٢.٨	٣١	٤٢,٥	١٨	٢٨.١	٤٩	٣٥,٨
التجميعي	٤٥	٣٥,٤	٦٠	٣٣,٣	١٠٥	٣٤.٢	٢٦	٣٥.٦	٢٧	٤٢,٢	٥٣	٣٨.٧
بلا أسلوب	٢٧	-	٢٩	-	٥٦	-	١٤	-	٤	-	١٨	-

*قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الجنس = ٢.٤٣ بدرجات حرية =٣ (P>.05)

*قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الفرع=١٤.٢ بدرجات حرية =٣ (P<.05)

*قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الجنس عند طلبة الفرع الادبي=٠.٨٨ بدرجات حرية =٣ (P>.05)

قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الجنس عند طلبة الفرع العلمي =٤,٣٧ بدرجات حرية =٣ (P>.05)

*قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الفرع عند الطلاب = ١٣,٣ بدرجات حرية =٣ (P<.05)

*قيمة مربع كاي χ^2 لأثر الفرع عند الطالبات = ٣,٧٢ بدرجات حرية =٣ (P>.05)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن توزيع أساليب التعلم عند طلبة الفرع الأدبي يختلف عن أساليب التعليم لدى العينة الكلية،إذ أن أكثر أساليب التعلم شيوعاً هو الأسلوب التجميعي بنسبة (٣٤,٢٪) ثم التكيفي بنسبة (٢٥,١٪) ثم الاستيعابي بنسبة ٢٢,٨٪) ثم التباعدي بنسبة (١٧,٩٪) كما نلاحظ أن ترتيب أساليب التعلم للطلبة الذكور في الفرع العلمي مختلف عن التوزيع العام عند

العينة الكلية إذ يظهر أن أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً هو الأسلوب الاستيعابي بنسبة (٤٢,٥٪) ثم التجميعي بنسبة (٣٥.٦٪) ثم التباعدي والتكيفي بنسبة (١١٪) . ولإختبار الفرضية الأولى المتمثلة فيما إذا كانت هناك فروق في نسب توزيع الطلبة على أساليب التعلم بحسب الجنس وفرع الدراسة فقد تم استخدام (χ^2) ويتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (٥) أن قيمة (χ^2) لأثر الجنس لم تصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية وبالتالي فإن توزيع أساليب التعلم عند الطلبة مستقل عن جنسهم. أما أثر الفرع فإنه دال إحصائياً مما يعني أن توزيع أساليب التعلم عند الطلبة يختلف باختلاف فرع دراستهم، كما يتضح أيضاً أن توزيع أساليب التعلم عند طلبة الفرع الأدبي وكذلك طلبة الفرع العلمي لم يختلف باختلاف جنسهم، وكذلك الأمر بالنسبة لأثر الفرع عند الطالبات لم يكن ذو دلالة إحصائة. وأخيراً فإنه ظهر أن توزيع أساليب التعلم عند الطلبة الذكور اختلف باختلاف فرعهم، وبناءاً عليه فإن الفرضية الصفرية قد تم قبولها جزئياً وبدلالة تشير إلى أن توزيع أساليب التعلم مستقل عن جنس الطلبة بصورة عامة إلاّ أن هذا التوزيع يرتبط بفرع دراستهم.

٢- اختلاف دافعية التعلم المدرسي بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة:

نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية التعلم المدرسي تعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعلات بينها عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، وتبين الجداول (٦-١١)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على كل بعد من أبعاد دافعية التعلم المدرسي الستة (الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، المسؤولية) بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة. وقد تم إسقاط الأفراد الذين لم يظهروا أسلوب تعلم محدد من هذا التحليل وبذلك فإن عدد العينة النهائي أصبح = ٤٤٤

يتضح من خلال استعراض الجداول (٦-١١) أن هناك بعض التفاوتات في

المتوسطات حيث كان أعلى متوسط على تفاعل أبعاد أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة مع أبعاد الدافعية (٢٦,١٧) ويمثل الإناث في الفرع العلمي والأسلوب التباعدي عند بعد الطاعة (جدول ١٠) وأقل قيمة هي (١٨,٣٨) ويمثل الطلبة الذكور في الفرع العلمي والأسلوب التباعدي عند بعد المسؤولية (جدول ١١). أما أعلى متوسط على تفاعل الجنس وأسلوب التعلم وأبعاد الدافعية فكان (٢٤,٧٥) للإناث في الأسلوب التباعدي عند بعد الطاعة (جدول ١٠) وأقل متوسط (١٩,١٨) للذكور في الأسلوب التباعدي لبعد الميل (جدول ٩) . وكان أعلى متوسط على تفاعل أسلوب التعلم وأبعاد الدافعية كان (٢٣,٦٢) للأسلوب التباعدي لبعد الطاعة (جدول ١٠)، وأقل متوسط هو (٢٠,١٩) للأسلوب الاستيعابي لبعد الاجتماعية (جدول ٧). أما أعلى متوسط لأبعاد الدافعية فكان (٢٢,٤٩) لبعد الطاعة (جدول ١٠) وأقل متوسط (٢٠,٦٨) لبعد الاجتماعية (جدول٧).

ولتقصي فيما إذا كانت هذه الفروق في مستويات الدافعية تعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعلات القائمة بينها فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد الدفء

بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̄	٢٠,٦٠	٢١,١٣	٢٢,٧٠	٢٢,٥٠	٢١,٤٧	٢٠,٧٥	٢١,٦٠	٢٣,٠٨	٢٠,٤٤	٢٢,٠٠	٢٢,٦٣	٢٢,٣٩	٢٢,٨٤	٢٢,٩٦	٢١,٢٥	٢٣,١٥
σ	٥,١٩	٢,٦٤	٤,٦٥	٣,٧٣	٤,٦٤	٤,٢٧	٤,٢٠	٥,٣٦	٤,٨٥	٤,٦٥	٤,٩٦	٣,٨١	٤,٣٨	٤,٨٣	٥,٠٢	٥,٥٠
س̄	٢٠,٧٣		٢٢,٦٧		٢١,٣٢		٢١,٩٢		٢١,٢٨		٢٢,٥٦		٢٢,٨٩		٢١,٨٤	
σ	٤,٦٦		٤,٤٦		٤,٥٢		٤,٤٧		٤,٧٧		٤,٦٢		٤,٥٢		٥,٢٢	
س̄	٢١,٧٤				٢١,٦٨				٢١,٩٣				٢٢,٣١			
σ	٤,٦٣				٤,٤٨				٤,٧٢				٤,٩٣			
س̄	٢١,٩٨															
σ	٤,٧٢															

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد (الاجتماعية) بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̄	١٩,٤٨	١٩,٧٥	٢٠,٨٠	٢١,٦٧	١٩,٦٠	٢٠,٥٠	٢٢,١٣	١٨,٩٢	١٩,٣٧	٢٠,٠٠	٢٠,٥٨	٢٠,٨٣	٢١,٤٧	٢٠,٨٨	٢٠,٨٣	٢١,٥٩
σ	٣,٢٠	٢,٠٥	٣,٦٧	٦,٢٨	٤,٤٢	٢,٩٣	٣,٨٣	٤,٠٧	٣,٦٦	٤,٣٥	٤,٥٥	٣,٦٧	٣,٧٦	٤,٢٤	٢,٩٣	٣,٨٥
س̄	١٩,٤٨		٢٠,٩٤		١٩,٧٩		٢١,٤٣		١٩,٧١		٢٠,٦٦		٢١,٢٥		٢١,٠٧	
σ	٣,٢٠		٤,١٣		٤,١٣		٤,٠٧		٤,٠٢		٤,٢٨		٣,٩٦		٣,٩٠	
س̄	٢٠,٢٦				٢٠,٨٠				٢٠,١٩				٢١,١٥			
σ	٣,٦٥				٤,١٥				٤,١٧				٣,٩٢			
س̄	٢٠,٦٨															
σ	٤,٠١															

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد (الكفاءة)
بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̄	١٩,٨٤	١٨,٨٨	٢١,١٠	٢٠,٥٠	٢٠,٠٣	٢٠,٥٠	٢٠,٨٣	٢١,٢٨	٢٠,٧٠	٢٠,٨٧	٢٠,٦٥	١٩,٨٣	٢٠,٩٣	٢٢,٢٣	٢٠,٧٣	٢١,٩٣
σ	٣,٩٤	١,٤٦	٢,٨٨	١,٣٨	٣,٥٧	٢,٦٢	٣,٥٤	٣,٧٣	٢,٨٨	٢,٦٨	٣,٤٦	٤,٢٣	٣,٤٢	٣,٢٢	٣,٤٨	٤,٠٧
س̄	١٩,٦١		٢١,٠٠		٢٠,١٣		٢٠,٩٥		٢٠,٧٩		٢٠,٤١		٢١,٤١		٢١,١٠	
σ	٣,٥١		٢,٦٨		٣,٣٦		٣,٥٦		٢,٧٥		٣,٦٩		٣,٣٨		٣,٦٩	
س̄	٢٠,٣٣				٢٠,٦٣				٢٠,٦٠				٢١,٢٤			
σ	٣,١٦				٣,٤٩				٣,٢٦				٣,٥٥			
س̄	٢٠,٧٩															
σ	٣,٤١															

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد (الميل)

بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
$\bar{س}$	١٩,٠٤	١٩,٦٣	٢١,٦٠	٢٢,٦٧	٢٠,٤٧	٢٠,٣٨	٢١,٢٣	١٩,٤٦	٢٠,٠٧	٢٠,٦٨	٢٠,٩٥	٢٠,١٧	٢٠,٨٩	٢٠,٦٥	٢١,٣٣	٢٠,٦٧
σ	٤,١٤	٣,١٦	٣,٥١	١,٨٦	٤,٥٣	٣,٣٩	٣,٢٠	٣,٠٧	٤,٣٣	٣,٢٥	٤,٢٠	٣,٣١	٤,٢٢	٣,١٦	٤,٠٤	٤,٣٠
$\bar{س}$	١٩,١٨		٢١,٧٨		٢٠,٤٥		٢٠,٨٥		٢٠,٤٠		٢٠,٧٢		٢٠,٨٠		٢١,١٣	
σ	٢,٨٨		٣,٣٠		٤,١٤		٣,٢٣		٢,٧٦		٣,٩٥		٣,٨٤		٤,١١	
$\bar{س}$	٢٠,٥٤				٢٠,٦٩				٢٠,٥٦				٢٠,٩٨			
σ	٣,٧٩				٣,٦٠				٣,٨٥				٣,٩٨			
$\bar{س}$	٢٠,٧٤															
σ	٣,٨٣															

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد (الطاعة)

بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̄	٢٢,٢٠	٢٣,٠٠	٢٤,٤٧	٢٦,١٧	٢٣,٢٠	٢٢,٢٥	٢٤,٠٤	٢٣,٠٠	٢٢,٧٤	٢٢,٨٧	٢٣,٥١	٢٤,٦١	٢٣,١٨	٢٢,٤٦	٢٣,٥٨	٢٥,١٥
σ	٥,٨٦	٣,٨٢	٣,٤٢	٢,٥٦	٤,٧٧	٢,٧٧	٣,٩٢	٢,٩٤	٤,٥٦	٤,١٩	٤,٩٤	٢,٥٩	٤,٠٤	٤,١٢	٤,٢٥	٣,١٠
س̄	٢٢,٣٩		٢٤,٧٥		٢٣,٠٠		٢٣,٨٢		٢٢,٨١		٢٣,٨٤		٢٢,٩٢		٢٤,٠٧	
σ	٥,٢٩		٣,٣٢		٤,٥٥		٣,٧٣		٤,٣٣		٤,٣٩		٤,١٣		٤,٠٥	
س̄	٢٣,٦٢				٢٣,٥٠				٢٣,٣٤				٢٣,٥٥			
σ	٤,٥٦				٤,٠٦				٤,٣٧				٤,١٢			
س̄	٢٣,٤٩															
σ	٤,٢٣															

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاداء على بعد (المسؤولية)
بحسب أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̄	١٩,٨٠	١٨,٣٨	٢١,٣٣	٢١,٨٣	٢٠,٤٧	٢٠,٥٠	٢١,١١	٢١,٣١	٢٠,٥٦	٢٠,٨٧	٢٠,٥٣	٢١,٨٩	١٩,٨٩	٢٢,٢٨	٢١,٤٣	٢٠,٧٠
σ	٣,٣٠	٣,٦٢	٣,١٩	٣,٩٧	٢,٩٦	٤,٢١	٢,٩٠	٣,٠٤	٤,٢٥	٣,٢١	٣,٥٣	٤,٢٠	٣,٦٨	٣,٢٧	٣,٦٧	٤,٣٣
س̄	١٩,٤٥		٢١,٤٢		٢٠,٤٧		٢١,١٥		٢٠,٧٢		٢١,٠٥		٢٢,٠٧		٢١,٢١	
σ	٣,٨٨		٣,٢٧		٣,١٩		٢,٩٠		٣,٧٠		٣,٧٨		٣,٥٥		٣,٨٧	
س̄	٢٠,٤٨				٢٠,٨٩				٢٠,٨٩				٢١,٥٩			
σ	٣,٤٥				٣,٠٢				٣,٨٥				٣,٧٥			
س̄	٢١,٠٨															
σ	٣,٥٦															

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات لآثار كل من أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة على أبعاد الدافعية للتعلم.

اسم الأختبار والمتغير	القيمة	قيمة ف التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
فرع الدراسة/هوتلنج	٠,٠٠٧٥	٠.٥٢٦	٦	٤٢٣	٠,٧٨٩
الجنس/هوتلنج	٠,٠٢٩٢	٢,٠٥٩	٦	٤٢٣	٠,٠٥٧
الأسلوب/ويلكس	٠,٩٥٤	١,١٠٩	١٨	١١٩٦,٩١	٠,٣٣٧
(الأسلوب x الجنس) /ويلكس	٠,٩٥٥	١,٠٧٩	١٨	١١٩٦,٩١	٠,٣٦٨
(الأسلوب x الفرع)/ويلكس	٠,٩٦٤	٠,٨٥٥	١٨	١١٩٦,٩١	٠,٦٢٤
(الجنس x الفرع)/ويلكس	٠,٩٨٩	٠,٧٨٦	٦	٤٢٣	٠,٥٨١
(الأسلوب x الجنس x الفرع)/ويلكس	٠,٩٦٩	٠,٧٤٨	١٨	١١٩٦,٩١	٠,٧٦٣

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن الآثار الرئيسة لمتغيرات الدراسة وكذلك التفاعلات بينها لم يصل أي منها إلى مستوى الدلالة الاحصائية وهذا يشيرإلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد الدافعية للتعلم تعزى لأي من آثار أسلوب التعلم أو الجنس أو فرع الدراسة أوالتفاعلات بينها.

ولتقصي أثر كل من أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة على العلامة الكلية للدافعية فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي. ويبين الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية للدافعية للتعلم المدرسي حسب متغيرات أسلوب التعلم والجنس وفرع الداراسة.

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن أعلى متوسط أداء في الدافعية في تفاعل متغيرات أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة (١٣٥,٣٣) للإناث في الفرع العلمي في الأسلوب التباعدي وأقل متوسط أداء كان (١٢٠,٧٥) للذكور في الفرع العلمي للأسلوب التباعدي أما أعلى متوسط أداء للدافعية في تفاعل متغيرات الجنس وأسلوب التعلم كان (١٣٢,٥٦) للإناث في الأسلوب التباعدي و أقل متوسط أداء كان (١٢٠,٩١) للطلبة الذكور في الأسلوب التباعدي.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على المقياس الكلي للدافعية
للتعلم وفق متغيرات الجنس وفرع الدراسة وأسلوب التعلم

الاسلوب	التباعدي				التكيفي				الاستيعابي				التجميعي			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الفرع	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي
س̅	١٢٠,٩٦	١٢٠,٧٥	١٣٢,٠٠	١٣٥,٣٣	١٢٥,٢٣	١٢٤,٨٨	١٣٠,٩٤	١٢٧,١٥	١٢٣,٨٩	١٢٧,٢٩	١٢٩,٨٦	١٢٧,٧٢	١٣١,٢٠	١٣١,٥٨	١٢٩,١٧	١٣٣,١٩
σ	١٨,٩٢	١٠,٤٠	١٢,٢٧	١٣,٠٠	١٧,٧٧	١٤,٨٠	١٤,٢٠	١٦,١٤	١٥,٤٤	١٣,٩٦	١٦,٢٧	١٢,٩٩	١٣,٩٧	١٤,٩٥	١٦,١٧	١٤,٥٠
س̅	١٢٠,٩١		١٣٢,٥٦		١٢٥,١٦		١٣٠,١٢		١٢٥,٧١		١٢٩,٢٣		١٣١,٣٤		١٣٠,٤١	
σ	١٧,٠٩		١٢,٦٧		١٧,٠٠		١٤,٥٨		١٤,٦٣		١٥,٢٠		١٤,٢٣		١٥,٦٩	
س̅	١٢٦,٩٩				١٢٨,١٩				١٢٧,٥١				١٣٠,٨٣			
σ	١٥,٧٩				١٥,٦٧				١٥,٠٢				١٥,٠١			

المجموع	الاداء الكلي	الجنس	الذكور	الإناث	الفرع	الادبي	العلمي
	١٢٨,٧٦		١٢٦,٨١	١٣٠,٣٦		١٢٨,٥٩	١٢٩,١٤
	١٥,٣١						

أما أعلى متوسط أداء في مستوى الدافعية الكلية على أبعاد أساليب التعلم فقد كان (١٣٠,٨٣) للأسلوب التجميعي وأقل متوسط (١٢٦,٩٩) للأسلوب التباعدي بينما كان متوسط أداء الإناث (١٣٠,٣٦) أعلى من متوسط أداء الذكور (١٢٦,٨١) ومتوسط أداء طلبة الفرع العلمي (١٢٩,١٤) أعلى من متوسط أداء الفرع الأدبي (١٢٨,٥٩).

ولتقصي فيما إذا كانت هذه الفروق في مستويات الدافعية للتعلم تعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة والتفاعلات القائمة بينها فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي ويبين الجدول رقم (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس وفرع الدراسة وأسلوب التعلم على العلامة الكلية لدافعية التعلم المدرسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم	١٠٥٢,١٤٥	٣	٣٥٠,٧١٥	١,٥٢٠	٠,٢٠٩
الجنس	١٤٠٠,٠٥٤	١	١٤٠٠,٠٥٤	٦,٠٦٩	٠,٠١٤
الفرع	٦٥,١٥١	١	٦٥,١٥١	٠,٢٨٢	٠,٥٩٥
أسلوب×جنس	١٨٨٩,٠٥٩	٣	٦٢٩,٦٨٦	٢,٧٣٠	٠,٠٤٤
أسلوب×فرع	٢٥٤,٦٦٢	٣	٨٤,٨٨٧	٠,٣٦٨	٠,٧٧٦
جنس×فرع	٣,٨٣٠	١	٣,٨٣٠	٠,٠١٧	٠,٨٩٨
أسلوب×فرع×جنس	٣٩٩,٤٠٣	٣	١٣٣,١٣٤	٠,٥٧٧	٠,٦٣٠
المتبقي	٩٨٧٣٢,٣١٧	٤٢٨	٢٣٠,٦٨٣		
الكلي	١٠٣٨٨٢,٦٩٤	٤٤٣	٢٣٤,٤٩٨		

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن الأثر الرئيسي للجنس كان دالاً إحصائياً α= ٠,٠١٤ في حين لم يصل الأثران الرئيسان لأسلوب التعلم وفرع الدراسة إلى مستوى الدلالة الاحصائية أما التفاعلات الثنائية والثلاثية فقد كان للتفاعل الثنائي بين الجنس وأسلوب التعلم أثر ذو دلالة احصائية α = ٠,٠٤٤ بينما لم تصل باقي التفاعلات الثنائية والثلاثية إلى مستوى الدلالة الاحصائية وهذا يعني أن مستوى الدافعية الكلية اختلف بحسب الجنس في حين أنه لم يختلف بحسب فرع الدراسة وأسلوب التعلم، وكذلك اختلف بحسب التفاعل بين الجنس وأسلوب التعلم ولم يختلف بحسب التفاعلات الأخرى بين متغيرات الدراسة.

وبمطالعة الجدول رقم (١٣) يتضح أن مستوى الدافعية لدى الأناث (١٣٠,٣٦) كان أعلى من مستوى الدافعية لدى الذكور (١٢٦,٨١). ولتحديد الفروق في الدافعية الكلية بحسب التفاعل بين الجنس وأسلوب التعلم فقد تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (نيومان -كولز) والتي أظهرت أن مستوى الدافعية لدى الطالبات بشكل عام كان أعلى بدلالة احصائية من مستوى دافعية الطلاب ذوي الأسلوب التباعدي. وكان مستوى دافعية الطالبات ذوات أسلوب التعلم التباعدي أعلى من دافعية الطلاب ذوي أسلوب التعلم التكيفي والاستيعابي. وكذلك فإن مستوى دافعية الطلاب ذوي الأسلوب التجميعي كان أعلى بدلالة احصائية من مستوى الدافعية للطلاب ذوي الأسلوب التباعدي والأسلوب الاستيعابي والأسلوب التكيفي. ويبين الجدول رقم (١٥) نتائج هذا التحليل كما يبين شكل رقم (٣) هذا التفاعل.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار نيومان -كولز للمقارنات البعدية

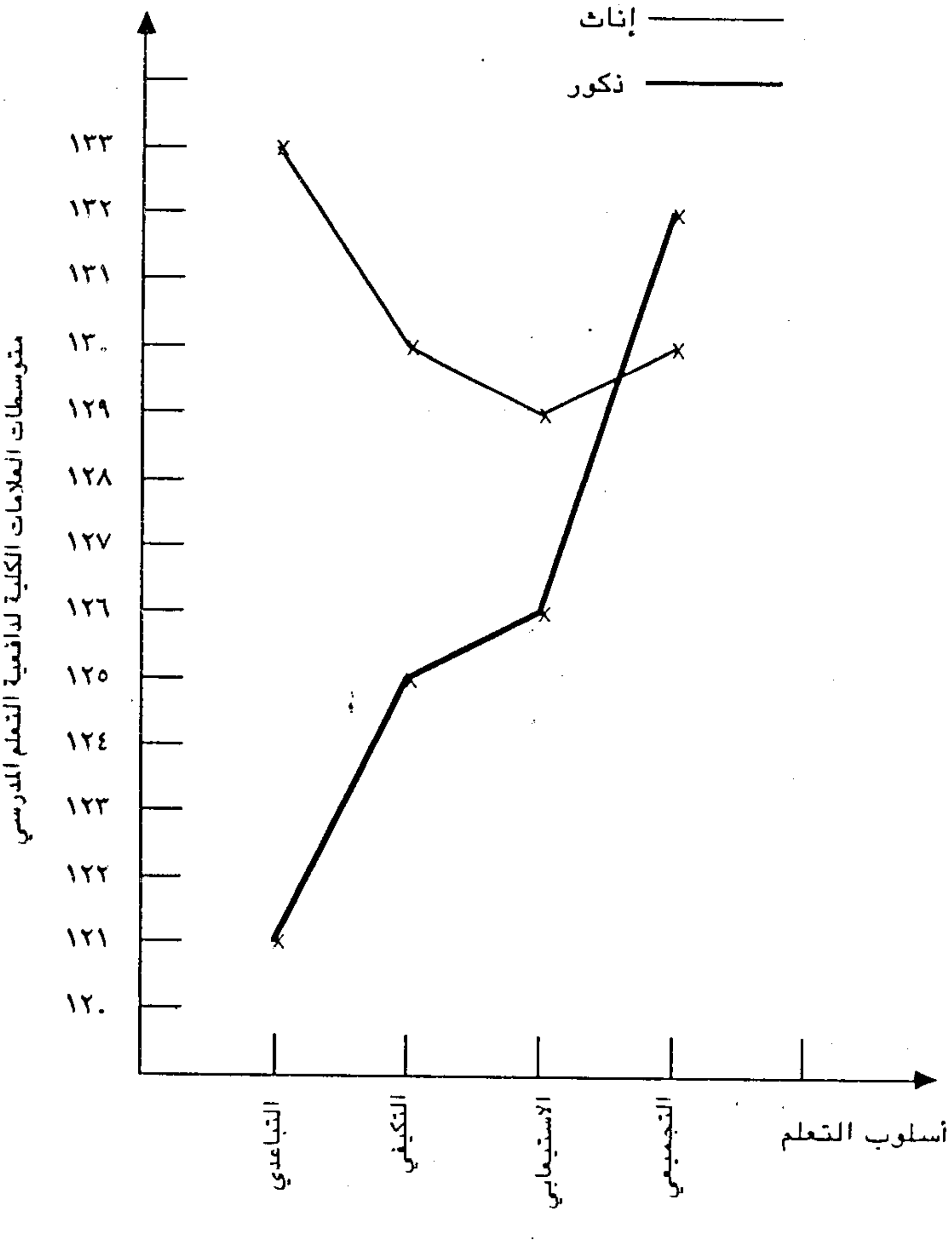
الفئة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
(١) إناث/تباعدي		٠,٤٨ (٥,٠٦)	٠,٧٨ (٣,٧٢)	١,٠٨ (٣,١٤)	١,٤٨ (٢,٨١)	*٣,٠٢ (٢,٥٩)	*٢,٩٠ (٢,٤٣)	*٤,٥٣ (٢,٣١)
(٢) ذكور/ تجميعي			١,٥٩ (٥,٠٦)	٠,٦٥ (٣,٧٢)	١,١٢ (٣,١٤)	*٣,٠٠ (٢,٨١)	*٢,٨٨ (٢,٥٩)	*٤,٦٥ (٢,٤٣)
(٣) إناث/ تجميعي				٠,١٦ (٥,٠٦)	٠,٦٦ (٣,٧٢)	٢,٦٠ (٣,١٤)	٢,٥٣ (٢,٨١)	*٤,٣٧ (٢,٥٩)
(٤) إناث تكيفي					٠,٤٦ (٥,٠٦)	٢,٢٤ (٣,٧٢)	٢,٢٤ (٣,١٤)	*٣,٩٨ (٢,٨١)
(٥) إناث / استيعابي						١,٨٠ (٥,٠٦)	١,٨٤ (٣,٧٢)	*٣,٦١ (٣,١٤)
(٦) ذكور/ استيعابي							٠,٢٥ (٥,٠٦)	٢,٠٦ (٣,٧٢)
(٧) ذكور/ تكيفي								١,٦٧ (٥,٠٦)
(٨) ذكور /تباعدي								

* P < 0.05

- القيمة الحرجة وضعت بين قوسين

شكل رقم (٣)

رسم توضيحي لبيان أثر التفاعل بين الجنس وأسلوب التعلم
في علاقتهما مع دافعية التعلم المدرسي



٣- أثر متغيرات الدراسة على تحصيل طلبة الفرع الأدبي:

٣-أ أسلوب التعلم والجنس وأثرهما على تحصيل طلبة الفرع الأدبي:

نصت الفرضية الثالثة-أ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الأدبي تعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥). ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٤) لأثر أسلوب التعلم والجنس على تحصيل طلبة الفرع الادبي. ويبين الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع الادبي وفقاً لأسلوب التعلم والجنس.

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع الادبي وفقاً لأسلوب التعلم والجنس

الجنس / أسلوب التعلم		التباعدي	التكيفي	الاستيعابي	التجميعي	المجموع
ذكر	سَ	٥٢,١٦	٦١,٦٠	٦١,٥٦	٥٧,٠٤	٥٥,١٩
	σ	١٥,٣٥	١٨,٣٨	١٧,٦٦	١٧,١٧	١٧,٢٠
أنثى	سَ	٥٥,٦٣	٥٩,٠٩	٦١,٨٨	٦٢,٠٧	٦٠,١٧
	σ	١٨,٤٣	١٧,٧٠	١٨,٢٨	١٧,٨٥	١٨,٠١
المجموع	سَ	٥٤,٠٥	٦٠,٠٦	٦١,٧٦	٥٩,٩١	٥٩,٣٢
	σ	١٧,٠٣	١٦,٤٣	١٧,٩٢	١٧,٦٦	١٧,٤١

نلاحظ من استعراض الجدول (١٦) أن هناك بعض التفاوتات في المتوسطات، فقد كان أعلى متوسط تحصيل لتفاعل متغيرات أسلوب التعلم والجنس (٦٢,٠٧) للطلبة الإناث من أسلوب التعلم التجميعي، وكان أدنى متوسط تحصيل (٥٢,١٦) للطلبة الذكور من الأسلوب التباعدي، أما أعلى متوسط تحصيل لمتغير أسلوب التعلم فهو (٦١,٧٦) لذوي الأسلوب الاستيعابي وكان أدنى متوسط تحصيل (٥٤,٠٥) لذوي الأسلوب التباعدي. وكان متوسط تحصيل الطالبات (٦٠,١٧) أعلى من متوسط تحصيل الطلاب (٥٥,١٩). ولتقصي فيما إذا كانت هذه الفروق في متوسطات علامات تحصيل الطلبة وفق متغيري أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما هي فروق ذات دلالة احصائية فقد ثم إجراء تحليل التباين الثنائي (٤×٢) لأثر الجنس وأسلوب التعلم على تحصيل طلبة

الفرع الأدبي. ويبين الجدول رقم (١٧) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس وأسلوب التعلم على تحصيل طلبة الفرع الادبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم	٢٢٦٩,٢٠	٣	٦٥١,٦٧	٢,١٧	٠,٠٩٢
الجنس	٢٤٨,٧٤	١	٢٤٨,٧٤	٠,٨٢٨	٠,٣٦٤
أسلوب التعلم× الجنس	٦٨١,٩٦	٣	٢٢٧,٣٢	٠,٧٥٧	٠,٥١٩
المتبقي	٨٩٨٣٩,٩٢	٢٩٩	٣٠٠,٤٧		
الكلي	٩٢٧٩١,٠٨	٣٠٦	٣٠٣,٢٤		

يتضح من الجدول (١٧) أن الآثار الرئيسة لمتغيرات أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما لم تصل أي منهما إلى مستوى الدلالة الاحصائية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة -أ، أي أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الأدبي تعزى لأي من آثار أسلوب التعلم والجنس أو التفاعل بينهما.

٣-ب: دافعية التعلم المدرسي وأثرها على تحصيل طلبة الفرع الأدبي:

نصت الفرضية الثالثة-ب على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الأدبي تعزى إلى اختلاف مستوى دافعية التعلم عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥)، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع الأدبي (اعتبر الأفراد الذين كانت علاماتهم أعلى من ١.٩ من مستوى دافعية تعلم مرتفع، والطلبة الذين كانت علاماتهم أقل من ١.٨ من مستوى دافعية تعلم متدن)، ويبين الجدول رقم (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع الأدبي وفقاً لمستوى دافعية التعلم.

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع الأدبي وفقاً لمستوى دافعية التعلم.

	مستوى الدافعية المتدني	مستوى الدافعية المرتفع
$\bar{س}$	٥٨,٣٢	٥٩,٤٥
σ	١٦,١٠	١٧,٤٣

نلاحظ من استعراض الجدول رقم (١٨) أن متوسط تحصيل ذوي مستوى الدافعية المرتفع (٥٩,٤٥) أعلى من متوسط تحصيل ذوي مستوى الدافعية المتدني (٥٨,٣٢)، ولتقصي فيما إذا كان هذا الفرق في متوسطات علامات تحصيل الطلبة وفقاً لمستوى الدافعية للتعلم ذو دلالة إحصائية، فقد تم إجراء تحليل التباين الاحادي لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع الادبي ويبين الجدول رقم (١٩) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٩)

نتاج تحليل التباين الاحادي لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع الادبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٠,٥٦	١	١٩٠,٥٦	٠,٦٤	٠,٤٢٣
خلال المجموعات	١٠٧٠٢١,٨٥	١٥٣	٢٩٦,٤٦		
الكلي	١٠٧٢١٢,٤١	١٥٤			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن الأثر الرئيسي لمتغير مستوى دافعية التعلم لم يصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة (ب)، أي أنه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع الأدبي يعزى لأثر مستوى دافعية التعلم.

٤-أثر متغيرات الدراسة على تحصيل طلبة الفرع العلمي.

٤-١ أسلوب التعلم والجنس وأثرهما على تحصيل طلبة الفرع العلمي:

نصت الفرضية الرابعة-أ على أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي تعزى إلى اختلاف أسلوب التعلم والجنس

والتفاعل بينهما عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥). ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٤) لأثر أسلوب التعلم والجنس على تحصيل طلبة الفرع العلمي. ويبين الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع العلمي وفقاً لأسلوب التعلم والجنس .

نلاحظ من استعراض الجدول (٢٠) أن هناك بعض التفاوتات في المتوسطات فقد كان أعلى متوسطُ تحصيل لتفاعل متغيرات أسلوب التعلم والجنس (٧٩,٥٠) للطلبة الذكور من أسلوب التعلم التجميعي، وكان أدنى متوسط تحصيل (٦٩,١٣) للطلبة الذكور من أسلوب التعلم التباعدي، أما أعلى متوسط تحصيل لمتغير أسلوب التعلم فهو (٧٨,٥٣) لذوي الأسلوب التجميعي وكان أدنى متوسط تحصيل (٧٣,٤٣) لذوي الأسلوب التباعدي. وكان متوسط

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع العلمي وفقاً لأسلوب التعلم والجنس

الجنس / أسلوب التعلم		التباعدي	التكيفي	الاستيعابي	التجميعي	المجموع
ذكر	سَ	٦٩,١٣	٧٠,١٣	٧٤,٨١	٧٩,٥٠	٧٥,٣٥
	σ	١٦,٣٨	٢٢,٣٨	١٥,٤٩	١٦,٠٠	١٦,٥٢
أنثى	سَ	٧٩,١٧	٧٧,١٥	٧٨,٦١	٧٧,٥٩	٧٧,٩٥
	σ	٥,٥٣	١٤,٢٢	١٣,٠٣	١٥,٠١	١٢,٣٩
المجموع	سَ	٧٣,٤٣	٧٤,٤٨	٧٦,٢٠	٧٨,٥٣	٧٦,٥٥
	σ	١٣,٥٢	١٧,٥٧	١٤,٦٢	١٥,٣٩	١٥,٢٣

تحصيل الطالبات (٧٧,٩٥) أعلى من متوسط تحصيل الطلاب (٧٥,٣٥)، ولتقصي فيما إذا كانت هذه الفروق في متوسطات علامات تحصيل الطلبة وفق متغيري أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما هي فروق ذات دلالة احصائية، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢×٤) 2-way -ANOVA لأثر الجنس وأسلوب التعلم على تحصيل طلبة الفرع العلمي. ويبين الجدول رقم (٢١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس وأسلوب التعلم على تحصيل طلبة الفرع العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم	٤٤١,٢١	٣	١٤٧,٠٧	٠,٦٢٦	٠,٦٠
الجنس	٢٣٠,٨٥	١	٢٣٠,٨٥	٠,٩٨٢	٠,٣٢٣
أسلوب التعلم× الجنس	٥٧٢,٥٧	٣	١٩٠,٨٦	٠,٨١٢	٠,٤٨٩
المتبقي	٣٠٣١٤,٤١	١٢٩	٢٣٤,٩٩		
الكلي	٣١٥٥٧,٨٤	١٣٦	٢٣٢,٠٤		

يتضح من الجدول (٢١) أن الآثار الرئيسة لمتغيرات أسلوب التعلم والجنس والتفاعل بينهما لم تصل أي منها إلى مستوى الدلالة الاحصائية، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة (أ) أي أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي تعزى لأي من آثار أسلوب التعلم أو الجنس أو التفاعل بينهما .

٤-ب دافعية التعلم المدرسي وأثرها على تحصيل طلبة الفرع العلمي:

نصت الفرضية الرابعة-ب على أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي تعزى إلى اختلاف مستوى دافعية التعلم عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥). ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع العلمي، ويبين الجدول رقم (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع العلمي وفقاً لمستوى دافعية التعلم.

جدول رقم (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تحصيل طلبة الفرع العلمي وفقاً لمستوى دافعية التعلم

	مستوى الدافعية المتدني	مستوى الدافعية المرتفع
سَ	٧٠,٣٦	٧٧,١٠
σ	١٢,٩٣	١٥,٥٥

نلاحظ من استعراض الجدول (٢٢) أن متوسط تحصيل الطلبة من مستوى الدافعية المرتفع (٧٧,١٠) أعلى من متوسط تحصيل الطلبة من مستوى الدافعية المتدني (٧٠,٣٦). ولتقصي فيما إذا كان هذا الفرق في متوسطات علامات تحصيل الطلبة وفقاً لمستوى دافعية التعلم هو فرق ذو دلالة احصائية، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع العلمي. والجدول رقم (٢٣) يبين نتائج هذاالتحليل.

جدول رقم (٢٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي لأثر مستوى دافعية التعلم على تحصيل طلبة الفرع العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤٨,٣٧	١	٣٤٨,٣٧	١,٣٩	٠,٢٤
خلال المجموعات	٣٨٢٩٨,٥١	١٥٣	٢٥٠,٣٢		
الكلي	٣٨٦٤٦,٨٨	١٥٤			

يتضح من الجدول (٢٣) أن الأثر الرئيسي لمتغير مستوى دافعية التعلم لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة (ب) أي أنه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الفرع العلمي يُعزى لأثر مستوى دافعية التعلم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

سعت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي وأثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك. وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى معرفةأنماط توزيع أساليب التعلم عند الطلبة وعلاقتها بكل من الجنس وفرع الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من أسلوب التعلم والجنس وفرع الدراسة على دافعية التعلم المدرسي، وكذلك معرفة أثر كل من أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي والجنس على تحصيل الطلبة من الفرعين العلمي والأدبي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توزيع أساليب التعلم تعزى إلى الجنس عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). وأظهرت النتائج أن توزيع أساليب التعلم عند طلبة الفرعين الأدبي والعلمي لم يختلف باختلاف جنسهم، وكذلك لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للفرع عند الطالبات، أما أثر فرع الدراسة فإنه دال إحصائياً، وكذلك توزيع أساليب التعلم عند الطلبة الذكور اختلف باختلاف فرعهم. كما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً عندالطلبة هو أسلوب التعلم التجميعي (٣٥,٦٪) ثم الأسلوب الاستيعابي (٢٦,٨٪) ثم الأسلوب التكيفي (٢٢,١٪) بينما كان أسلوب التعلم الأقل شيوعاً هو الأسلوب التباعدي (١٥,٥٪).

يمكن تفسير هذه النتائج المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توزيع أسلوب التعلم تعزى إلى الجنس بالقول أن أسلوب التعلم يمثل طريقة فردية يرتاح لها الشخص ويتبعها في إدراك ومعالجة المعلومات بحيث أصبح نمطاً عاماً محبذاً لتنظيم الموقف الادراكي أثناء التعلم. ولمّا كانت أساليب التعلم تختلف باختلاف طبيعة المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد (stone, 1986)فإن تشابه هذه المثيرات يحد من تباين هذه الأساليب واختلافها من

مجموعة لأخرى وبالتالي نستطيع القول أن أشكال المثيرات البيئية التي يتعرض لها الطلبة في المحيط الاجتماعي لا تتباين كثيراً في البيئة الأردنية بعامة وفي مجتمع الدراسة بخاصة بحسب جنس الطلبة مما لا يبرز اختلافاً بيّناً في أساليب تعلم الطلبة . أما بخصوص فرع الدراسة فإن الاختلاف في أنماط توزيع أساليب التعلم قد يكون مرده إلى اختلاف المثيرات في المحيط التعليمي وبخاصة ما يتعلق منها باختلاف المواد الدراسية ومتطلباتها وأساليب تدريسها ومعالجة معلوماتها.

كما أن أساليب التدريس المتبعة في مدارسنا من قبل المعلمين تُوجه الطلبة مع مرور الأيام إلى اتباع أسلوب التعلم التجميعي في غالب الأحيان، فكثير من الأسئلة الموجهة إلى الطلاب من مثل: ما الحل الصحيح للسؤال؟، ما الفكرة الرئيسة للنص؟ ما هو الاستنتاج الصحيح؟، وهكذا يكوّن الطالب المتلقي مع مرور الأيام مثل هذا الأسلوب. فأسلوب التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الخبرات التي تعرض للمتعلم مثل أسلوب المعلم في تقديم الخبرات ودوره الكبير في توجيه وتطوير العمليات التفكيرية لدى الطلبة، الأمر الذي يسهم في تغيير أساليبهم التعلمية (عيسى، ١٩٩٠)، كما أن عدم اتباع الوسائل والأساليب المتنوعة المناسبة لجعل الطالب محور عملية التعلم وتشجيعه لتوليد أفكار متعددة وحلول متنوعة أدى إلى أن يكون أسلوب التعلم التجميعي هو أكثر أساليب التعلم شيوعاً عند الطلبة، وهذا بالطبع يتطلب دراسة مستفيضة لانماط أساليب التعلم في ضوء اختلاف الطلبة في قدراتهم وأساليب تنشئتهم وتوقعاتهم وميولهم المهنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كيرك وشارون (Kirk & Sharon, 1986) والتي أظهرت أن أساليب التعلم لم يكن لها إرتباط ذو دلالة احصائية مع تخصص الطلبة وجنسهم وكذلك تتفق مع نتائج دراسة دي كليرك (Deklerk, 1994)التي أشارت إلى أن أسلوب التعلم السائد هو الأسلوب

التجميعي. بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (أرتاحي، ١٩٩٣) وهيتمير وجيان (Heitmeyer & Jean, 1985) حيث كان أسلوب التعلم الشائع هو الأسلوب التباعدي ثم التكيفي ثم الاستيعابي ثم التجميعي. وربما يعزى هذا الاختلاف مع نتائج دراسة ارتاحي إلى اختلاف العينة بين الدراستين إذ شملت عينة دراسة ارتاحي (١٩٩٣) طلبة من الصف العاشر في حين شملت الدراسة الحالية طلبة من الصف الثاني عشر.

أما في اختلاف أبعاد الدافعية حسب الجنس وفرع الدراسة وأسلوب التعلم، فقد أظهر تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات أن أداء أفراد العينة على أبعاد الدافعية لم يختلف اختلافاً ذا دلالة احصائية حسب جنسهم أو فرع دراستهم أو أسلوب التعلم لديهم أو التفاعلات الثنائية والثلاثية القائمة بين هذه المتغيرات، وعند أخذ العلامة الكلية للدافعية للتعلم فقد تبين بتحليل التباين الثلاثي أن الأثر الرئيسي للجنس كان دالاً احصائياً كما كان التفاعل الثنائي بين الجنس وأسلوب التعلم دالاً إحصائياً أيضاً، في حين لم يصل الأثر الرئيسي لكل من أسلوب التعلم وفرع الدراسة أو التفاعلات الأخرى إلى مستوى الدلالة الاحصائية.

ويبدو من نتائج المقارنات البعدية أن مصدر التباين في التفاعل القائم بين الجنس وأسلوب التعلم هو الجنس حقيقةً بدلالة أن الفروق انحصرت في معظمها بين الإناث في الأساليب المختلفة والذكور. وهذا يشير إلى أن جنس الفرد يحدد مستوى دافعيته الكلية أكثر من أسلوب تعلمه، وربما يعزى ذلك إلى الرغبة اللاشعورية من جانب الإناث لإثبات نزعة عالية من السلوك الانجازي بسبب التعريفات الثقافية السائدة التي تقرن عادة بين الذكورة ودافعية الانجاز والتعلم (النهار وعبابنة، ١٩٨٩) وأيضاً إلى نظرة الإناث للتعلم على اعتبار أنه على درجة بالغة من الأهمية لتحقيق النجاح والارتقاء وتحقيق مكانة اجتماعية مرموقة ولمحاولة تغيير الاتجاهات السلبية نحوهن (سرحان، ١٩٩٣).

أما كون الطلبة الذكور ذوي أسلوب التعلم التجميعي أعلى دافعية تعلم من الطلبة ذوي أسلوب التعلم التكيفي والاستيعابي فذلك مرده إلى أن الأسلوب الأكثر شيوعاً المتبع عند الطلبة هو الأسلوب التجميعي الذي يوافق غالباً أسلوب تعليم المعلم مما يوفر فرصة لزيادة دافعية التعلم عندهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سرحان، ١٩٩٣) و (قطامي،١٩٩٣) وكوزكي وانتوستل (Kozeki & Entwistle,1988) والتي أظهرت أن لدى الإناث مستويات من الدوافع المدرسية أعلى مما يتوفر لدى الذكور. وقد تعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة (سليمان، ١٩٨٩) التي أشارت إلى أن الجنس ليس له علاقة ذات دلالة احصائية بالدافع للتعلم المدرسي.

أما عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية لفرع الدراسة على مستوى الدافعية للتعلم فربما يعزى ذلك إلى أن اختيار فرع الدراسة مبني على ميول ورغبات وقدرات الطالب كما يدركها، فهو اختيار مبنيٌ على تصميم يدفع الطالب لتحقيق متطلبات هذا الاختيار من خلال الاندماج في المهمات المدرسية والانخراط في المواقف التعليمية لتحقيق مستويات الانجاز التي يطمح لها، وهذا ما يتوفر لدى الطلبة في كل فرع من فروع الدراسة. فالانتباه للمواقف الصفية والاندماج فيها ومراعاتها عند عملية التعلم يتعرض لها الطلبة في كلا الفرعين طالما أن اختيار فرع الدراسة تم بناء على رغبة وميل من الطالب مما يوفر له دوام الدافعية للتعلم لتحقيق الانجاز والنجاح. وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة (Matarazzo,1984) في عدم وجود علاقة بين التخصص والدافعية للتعلم.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين أسلوب التعلم ودافعية التعلم المدرسي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية بينهما. ويمكن تفسير ذلك إلى أن لكل أسلوب تعلم خصائصة الدافعية المميزة له طالما أن أساليب التعلم لا تعكس ميزة كمية كالقدرة العقلية وإنما تعكس ميزة نوعية في النشاط المعرفي،

فهو وسيلة يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات الخاصة به والناتجة عن خبرته وخلفيته(Lindsey, 1987) وهو طريقة المتعلم في عملية التعلم لا المادة التي يتعلمها(Hanson & Borthwick, 1984). وهو ليس إتقان لمجموعة من الأفكار ولكنه الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء مواجهة المواقف التعليمية(Malcom, Gerken & Hoetkle. 1981) وقد ذكر (schemeck, 1988) أن أسلوب التعلم عند الفرد يقف موقف الوسيط ما بين الدافعية من جهة والمعرفة من جهة أخرى، وأن العلاقة ما بين القدرات العقلية والعوامل المعرفية ليست منفصلة عن التنظيم المعرفي، بل إن عملية التنظيم هذه تنطوي على التفاعل ما بين القدرات العقلية والعوامل المعرفية المتعلقة بالفرد. كما يمكن تفسيرذلك من حيث أن توقيت تطبيق أدوات الدراسة تزامن مع قرب امتحان الثانوية العامة، إذ كان أن معظم الطلبة مدفوعين للإنجاز مما أدى إلى ضيق مدى التباين القائم في الأداء على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي.

أما في اختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بحسب الجنس ومستوى الدافعية للتعلم المدرسي وأساليب التعلم لفرعي الدراسة فقد تم قبول الفرضية الصفرية أي عدم وجود أي أثر ذو دلالة احصائية لمتغيرات الدراسة الرئيسية أو التفاعلات بينهما على مستوى التحصيل.

إن عدم وجود أثر للدافعية للتعلم في التحصيل الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال طبيعة المرحلة التي يمر فيها الطلبة والفترة التي تم فيها تطبيق المقياس. فالمرحلة التي يمر بها الطالب هي أخر سنة من سنوات الدراسة أي في الصف الثاني الثانوي. فالطالب في هذه الفترة مدفوع ذاتياً كونها نهاية المرحلة الدراسية ويتوقع فيها إحراز إنجاز يُتابع من خلاله دراسته العليا كما أن الجميع ينظر إليه ويتوقع منه النجاح ومنافسة الأخرين. من هنا كان معظم الطلبة ذوي دافعية تعلم مرتفعة مما لم يفسح المجال لظهور تباينات تؤثر في التحصيل

الاكاديمي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع نتائج (الشيخ وعبد الرحيم، ١٩٩٢) و (سليمان، ١٩٨٩) و (sakamoto,1985) و(Matarazzo, 1984) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم والتحصيل، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في أن عينة الدراسة الحالية هي طلبة الصف الثاني الثانوي الذين نتوقع أن يكون اداؤهم على مقياس دافعية التعلم المدرسي أعلى مما لو طبق على الطلبة أنفسهم في مراحل دراسية أخرى.

وأما الجنس وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، فلم يكن هناك أثر ذو دلالة احصائية، وذلك لتساوي الفرص بين الذكور والإناث في الدراسة من حيث البيئة المدرسية والصفية والمدرسين والوسائل وأساليب التدريس إذ يمكن القول أن بيئة التعلم بشكل عام متقاربة لكلا الجنسين مما لا يوفر فروقاً وتباينات من خلالها يتم تمييز جنس عن آخر، وهذا أدى إلى عدم ظهور دلالات احصائية لأثر الجنس على التحصيل. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (البدر، ١٩٩٤) (وواجمان، ١٩٨٩) في عدم وجود علاقة بين الجنس والتحصيل.

وبالنسبة إلى أسلوب التعلم وعلاقته بالتحصيل فلم يكن هناك أثر ذو دلالة احصائية، فكما مرّ سابقاً أن أساليب التعلم تختلف باختلاف المثيرات البيئة والاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد، وإن أشكال هذه المثيرات في المحيط التعليمي والاجتماعي لا تتباين كثيراً في البيئة الأردنية مما لا يبرز اختلافاً بيناً في أساليب تعلم الطلبة. كما أن الامتحانات العامة غالباً ما تقيس مهارات التذكر والاستيعاب، فمهمات التعلم في هذه الحال تتطلب مهارات عقلية متدنية مما لا يسمح ببروز أثر لأساليب التعلم طالما أن مضامين التعلم المقاسة لا تتعدى استخدام المهارات العقلية المتدنية. كما أنه لا يوجد أسلوب تعلم أفضل من الآخر، وباستطاعة جميع الافراد إتقان محتوى دراسي معين (Dunn, Jeffrey & Angela, 1989) فأسلوب التعلم يتكون من مجموعة من الاداءات

٢- تطبيق الدراسة في بيئات ثقافية واجتماعية متنوعة يظهر من خلالها التباين الواضح في المستوى الثقافي والاجتماعي لفحص أثر هذا التفاوت على توزيع الطلبة ومن ثم أثر هذا التنوع في تحصيل الطلبة.

٣- إجراء دراسات تتناول المراحل العمرية المختلفة وعلاقتها بتوزيع أساليب التعلم لمعرفة إلى أي مدى يتنوع توزيع أساليب التعلم مع تقدم المراحل العمرية المختلفة.

٤- إجراء دراسات أخرى تبحث في عوامل ومتغيرات أخرى توثر في تحصيل الطلبة مثل المزاوجة بين أسلوب تعليم المعلم وأسلوب تعلم الطالب.

٥- ضرورة انتباه المعلمين إلى وجود فروق فردية بين الطلبة في أساليب التعلم التي يستخدمونها وضرورة تزويد المعلمين بأساليب تعليم تراعي تنوع أساليب تعلم الطلبة لتعينهم على التغلب على صعوبات الدراسة وتحسين عملية اكتساب المعرفة.

٦- اجراء دراسات أخرى تبحث في العلاقة بين أسلوب التعلم والتحصيل الدراسي للمواد الدراسية (العلوم والرياضيات) (اللغويات) (العلوم الإجتماعية) وليس للمعدل العام لجميع المواد الدراسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية :

أبو حطب ، فؤاد وصادق ، أمال (١٩٨٨) . علم النفس التربوي . مكتبة الأنجلو مصرية (ط٢)، القاهرة.

أبو علبا ، محمد (١٩٩٣).أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع . مجلة جامعة الملك سعود ، ٥(١) ، ١٤١-١٧٨ .

أرناحي،بلال (١٩٩٣). أثر كل من نمط الشخصية وأسلوب التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

بلقيس،أحمد ومرعي،توفيق (١٩٨٢). الميسر في علم النفس التربوي. دار الفرقان،عمان.

التميمي،هشام (١٩٩٣).أنماط التفضيلات المعرفية لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة الأردنية وعلاقة ذلك بمستواهم التعليمي وخبرة مدرسيهم.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية.

توق،محي الدين وعدس عبد الرحمن (١٩٨٤).أساسيات علم النفس التربوي.جون وايلي وأولاده، نيويورك .

دعنا،زينات (١٩٨٩).أساليب تعلم طلبة المرحلة الثانوية.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية .

سرحان،حسن (١٩٩٣).تدني دافعية التعلم لدى طلبة الصفين : الثامن والعاشر الأساسيين وعلاقتهما ببعض العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية في منطقة الأغوار الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

سعادة،جودت وخليفة،غازي (١٩٩٢). التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالعلم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ٣(٢)،٢٠٥-٢٤٢.

سليمان، عمر محمد (١٩٨٩). تحديد مجالات الدوافع المدرسية لدى طلبة منطقة عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

السيد،فؤاد (١٩٦٨). الذكاء وقياس العقل البشري . دار الفكر العربي ، القاهرة .

الشرقاوي،أنور محمد (١٩٨١). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت.مجلة العلوم الاجتماعية،٩(١) ، ٦٣-٨٩ .

الشرقاوي،أنور (١٩٨١). الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين .مجلة العلوم الاجتماعية،٩(٤)، ١٣٢-١٥٨.

الشريف،نادية (١٩٨١).الأنماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بواقع التعلم الذاتي والتعلم التقليدي.مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت،٩(٣) ،١١٧-١٤٥ .

الشيخ،سليمان وعبد الرحيم، أنور (١٩٩٣). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم.مجلة مركز البحوث التربوية،جامعة قطر.٢(٣).

الصراف،قاسم (١٩٨٧).علاقة الأسلوب التأملي الإندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الإبتدائية في الكويت.مجلة العلوم الإجتماعية،جامعة الكويت،١٥(٣)، ٢٠٧-٢٢٨ .

الطحان،محمد (١٩٨٢).تربية المتفوقين عقليا في البلدان العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،وحدة البحوث ،تونس.

الطواب،سيد (١٩٩٠).أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي.مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات العربية،٥(٥)، ١٧-٥٠ .

عزم،روحي (١٩٩٢). العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

عبد الرحيم،أنور والخليف،سبيكة (١٩٩٢). أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية على التحصيل المدرسي لدى عينة من طالبات الثانوي بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية،جامعة قطر،٢(٣)، ١١-٥٣.

عوده،احمد سليمان(١٩٩٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية. مكتبة الأمل،إربد،الأردن.

عيسى،سديفة (١٩٩٠). دور الجامعة في تطوير تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.

غازدا،جورج وكورسيني،ريموند (١٩٨٦). نظريات التعلم :دراسة مقارنة. (علي حسين حجاج وعطية محمود هنا)،عالم المعرفة،الكويت.

الغزو،إيمان (١٩٩٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة ،مؤتة، الأردن.

قطامي،نايفة (١٩٩٤). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. دراسات عمادة البحث العلمي،الجامعة الأردنية،٢١(٤)، ٧-٣٧.

قطامي،يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه. ط(١)،الأهلية للنشر والتوزيع،عمان.

قطامي،يوسف (١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. دراسات عمادة البحث العلمي،الجامعة الأردنية،٢٠(٢)، ٢٣٢-٢٦٩.

قطامي،يوسف (١٩٨٩).سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.دار الشرق للنشر والتوزيع،عمان.

قطامي،يوسف (١٩٩٤).الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان.البلقاء للبحوث والدراسات،٢(٢)،٤٥-٩٧،جامعة عمان الأهلية،الأردن.

الكناني،ممدوح والكندري،أحمد (١٩٩٢).سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية.مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،ط(١)،الكويت.

المطوع،حسين (١٩٨٨).العلاقة بين مستوى التحصيل في الشهادة الثانوية العامة ومستوى التحصيل في الشهادة الجامعية.حولية كلية التربية،جامعة الإمارات العربية المتحدة،٦(٣)،٩-٣٣.

نشواتي،عبد المجيد (١٩٨٥).علم النفس التربوي.مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان.

نصار،شادية (١٩٩٢).ترتيب فقرات الاختبار معرفياً وأسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

النهار،تيسير وعبابنة،عبد الله (١٩٨٩).أثر نمط التوجه نحو تمثل الدور المرتبط بالجنس على مستوى تكيف طلبة السنة الأولى الجامعية في الأردن.مجلة العلوم الاجتماعية،١٧(٤)،١٤٣-١٦٠ ،جامعة الكويت، الكويت.

الوهر،محمود (١٩٩٢).تغيير المفاهيم البديلة للطلبة وعلاقتها بنمط تعلمهم وسمات شخصياتهم واتجاهاتهم العلمية.رسالة دكتوراة غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

المراجع الأجنبية :

Al-Bader.M(1993). Predictors of succes in self - instruction courses on micro-computer application software.Unpuplished Doctoral Dissertation. Southern Illinois University.

Alderman .M.K (1990) . Motivation for a risk students . Educational Leadership. 48 (2). 26-32.

Ast,H(1989).Learning Styles : Implication for curriculum and instruction. Eric Resources in Education. 24 (5).P:1143.

Atkinson.G(1991). Kolb learning style Inventory:Apractice perspective. Measurement and Evaluation in Counselling and Developmen. 23(1).154-157.

Ausubel.d.p(1987).Educational Psychology.Hoit Renehart.winston. Newyork.

Ball . s (1977) .Motivation in Education . Academic Press , NewYork.

Bandura.A(1982). Self Efficacy Mechanism In Human Agensy. American Psychologist . 37 (2). 122- 147 .

Bar-Tal,D.Kfir,D.Bar-Zohar,Y.and Chen,M.(1980). The Relationship Between Locus of Control and Academic Achievement . Anxiety . and Level of Aspiration . British Journal of EDucational Psychology . 50 (1) . 53 - 80 .

Beirlyne.D(1973).Pleasure reward preferences.3ed,Academic press Inc.

Blagg ,G.D (1985) .Cognitive styles and learning styles as predictors of academic succes in graduate Allied Health education program. Journal of Allied health .14(1) 89- 98 .

Broophy.J(1988). "On Motivating students in Berliner and Rosenshine (Eds).Talks to teachers". Randon house . Newyork .

Broun,M.Benedetti,H.(1977).Sampling behavior of tests of correlation in tow-way contingency tables.Journal of the American Statistical Association,72,307-315.

Campell,B(1989).Astudy of the relationship between teachers and students learning styles and students acheivement in bussiness ommunications.Dessertation Abstract International, 50 (11).P:3452.

Cody,C(1988). Learning styles.including Hemispheric Dominance: Acomparative study of average,Gifted,and highly Gifte students in grades five through twelve.Doctoral Diss.Temple univ. Dissertation Abstract Internationl , 49 (6).P:1947.

Curnett,C(1983)."What you should know about teaching and learning style". Arlington Va.Eric Cocument Reproduction service.Ed .228-235

De Klerk,J(1994).The relationship of learning styles,learning approaches and self-concept of apprentices with academic achievement. Dissertation Abstract International, 32,(1):P:256.

Douglas,P,Powers(1982).Relationship between acheivement and expectancy of success of academically gifted high school students. Psychological Reports, 51 (1).

Dunn,R and Dunn,K(1977).Learnig styles,teaching styles: Should they,can they be matched? Educational leadership, 36 (4), 238-244.

Dunn,R.Jeffrey,B and Angela,K(1989).Survey of research on learning styles . Educational Leadership ,44 (1).50-57 .

Dunn,R.Dunn,K.and Price,G(1987).Learning Style Inventory.Ks price: Sestem,Lawrence.

Gottfried, A. Fleming , J and Gottfried. A. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. Journal of Educational Psychology,86(1), 68-77.

Gregore,A.F(1979).Learning and teaching styles: petent forces behind them.Educational Leadership, 36 (4), 234-236 .

Heitmeyer and Jean,R(1985)."The relationship between match/mis match of cognitive learning styles offashion merchandising majors.Cognitive learning styles of instructional settings and level of students achievement of Florida State Univ".Dissertation Abstract International.46(4).p:905.

Horner,M(1968).Sex differences in achievement motivation and performance in competetive and Non competive situation.Unpuplished Doctoral Dissertation,University of Michigan.

Houston,J.P(1985).Motivation.Macmillan publishing company.NewYork.

Kirk&Sharon,L(1986)."The assessment of learning styles and cognitive development of adult students in ahigher educational setting.implication for teaching,administration,and advisement".Dissertation Abstract International. 47(6), P:1981 .

Kolb,D,A(1985).The learning style inventory,Technical Manual.McBer& Co.Boston.

Kozeki,B&Entwistle,N(1984).Identifying Dimensions of school motivation in Britain and Hungary.British journal of educational psychology,54(2),306-319.

Lindsey,L(1987)."Learning style profiles of high school graduates and droponts enrolled in North Carolina Community".Unpublished Doctoral Dissertation,North Carolina State University.

Malcom,L.Gerken,M&Hoetkle,M(1981).Learning style Identification scale.A service of CTB Mc Graw-Hill.

Matarazzo,K.(1984).Student performance under traditional and non traditional teaching strategies in relation to students personal loc.Dissertation Abstract International. 45 (2),P: 353.

Mcrobbie,C.J(1991).Cognitive styles and cognitive structure . Science Education .72 (2). 231-242 .

Monroe,M(1992).An analysis of high school seniors' learning styles as they relate to science curriculum.Unpublished Doctoral Dissertation. Memphis State University.

Newble,D,Entwistle,N(1986).Learning styles and approaches :implication for medical education. Medical Education, 20 (1),162-175.

Paris,S&Oka,E(1986). "Self-regulated learning among exceptional children".Exceptional Children, 53(2), 103-108 .

Pohl,R&Pervin,L(1968).Academic performance as afunction of test requirement and cognitive style.psychological reports,22,1017-1020.

Sacamoto,T.Matsuda,T&Muta,H(1985).An international comparison of student study skills in G.D' Ydewalle (ED),cognition.Information processing and motivation.N.Holland:Elsevier science publisher,B.V.

Schemeck,R(1988).Learning strategies and learning styles. Plenum press, Newyork.

Slavin,R(1986).Educational Psychology,Theory in to practice.Englewood Cliffs,NewJersy Printice Haw.

Stone,M(1986)."Learning style preference: Astudy of Graduate and under graduate students".Unpublished Doctoral Dissertation,University of Missouri-Columbia.

Wagman,R(1989).Astudy of self-concept,Attribution,Motivation and perception of control in Elementary school students.Dissertation Abstract International, 50 (2),P:422.

Woodridge and Andrew,L(1994).Alearning style as preditor of achievement using computer-bases instruction. Dissertation Abstract International, 51 (6), P:1964.

ملحق رقم (أ)

مقياس الدافعية للتعلم

أخي الطالب ... أختي الطالبة :

الفقرات التالية وضعت لتعكس وجهة نظرك الشخصية التي تعتمد على الخبرات التي مررت بها، لذلك لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة .

اقرأ / اقرئي كل فقرة من الفقرات التالية وعددها (٣٦) وحدد.حددي ما إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك ثم ضع/ضعي إشارة (X) في المكان المناسب أمام الفقرة علماً إن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط . فيرجى توخي الدقة والأمانة في تعبئتها .

شاكراً لكم حسن التعاون

الباحث

الرقم	الفقـــــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة .					
٢	يندر أن يهتم والداي بعلاماتي المدرسية .					
٣	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً					
٤	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي .					
٥	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
٦	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمـــــة.					
٧	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائـــــج .					
٨	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة .					
٩	يصغي إليّ والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسيـــــة.					
١٠	يصعب عليّ الإنتباه لشرح المدرس ومتابعته .					
١١	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيـــرة.					
١٢	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة .					
١٣	أتجنب المواقف المدرســية التي تتطلب تحمل المســؤولية.					
١٤	لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب .					
١٥	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
١٦	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هـم سـبب المشاكل التي أتعرض لها .					
١٧	أشعر بالضيق أثنـاء أداء الواجبات المدرسيـة التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة .					
١٨	أشعر باللامبالاة أحياناً فيمـا يتصـل بأداء الواجبـات المدرســية.					
١٩	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرســـية .					

الرقم	الفقـــــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٢٠	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلي تفكير .					
٢١	أفضــل أن أهتم بالمواضـيع المدرسيـــة على أي شيء آخر .					
٢٢	أحرص على أن أتقيد بالسـلوك الذي تتطلبـــه المدرســـة .					
٢٣	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقـدار الجهد المبـــذول .					
٢٤	أحرص على تنفيــذ ما يطلبه منـــي المعلمـــون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية .					
٢٥	كثيراً ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلي الهبوط .					
٢٦	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جـــواً دراسياً مريحاً .					
٢٧	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابيـــة .					
٢٨	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية .					
٢٩	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرســـة .					
٣٠	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرســـة .					
٣١	يحرص والداي على قيامـــي بأداء واجباتـــي المدرسيـــة.					
٣٢	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
٣٣	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسيـــة .					
٣٤	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى .					
٣٥	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة .					
٣٦	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرســـة .					

ملحق رقم (٢)

قائمة كولب لأسلوب التعلم

البيانات الشخصية :

الاســم : ....

الجنــس : ....

المدرسة : ....

المعدل الدراسي : ....

التعليمات :

إن هذا الاختبار مصمم من أجل الكشف عن الطريقة التي تفضلها في التعلم. وهي مكونة من تسعة مواقف، كل موقف منها مكون من أربع فقرات مرتبة بشكل أفقي. والمطلوب منك أن تقرأ الفقرات في كل موقف، وتقرر مدى انطباق كل فقرة منها عليك بحيث تعطي (٤) علامات للفقرة الأكثر أهمية بالنسبة لك، (٣) علامات للفقرة الثانية من حيث أهميتها لك، علامتان للفقرة الثالثة من الأهمية، علامة واحدة للفقرة الأقل أهمية، لا تكرر العلامة نفسها لفقرتين في نفس الموقف. لاحظ بأنه لا يوجد هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، كما أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الفقرات، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك، لذا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الفقرات.

مثال :

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
-	أعتمد على مشاعري في انجاز العمل	٣	أعتمد على ملاحظاتي في انجاز العمل	٤	أعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل	٢	أعتمد على تجاربي الخاصة في انجاز العمل	١

في هذا المثال نجد بأن الفقرة الأكثر أهمية هي الفقرة «أعتمد على ملاحظاتي في انجاز العمل» والتي أخذت العلامة رقم (٤)، يليها من حيث القرب من الأهمية الفقرة «أعتمد على مشاعري في انجاز العمل» والتي أخذت العلامة رقم (٣)، ثم تليها الفقرة «أعتمد على التفكير المنطقي في انجاز العمل» والتي

أخذت العلامة رقم (٢)، والفقرة الأقل أهمية هي الفقرة «أعتمد على تجاربي الخاصة في انجاز العمل» والتي أخذت العلامة رقم (١).

الموقف	أ	العلامة	ب	العلامة	ج	العلامة	د	العلامة
الأول	أحب المشاركة في الأعمال		أحب أن أخذ الوقت الكافي قبل القيام بالعمل		أنا مهتم بما أرغب فيه		أحب التعامل مع الأشياء المفيدة	
الثاني	أنا منفتح على الخبـــرات الجديـــدة		أحب أن أنظر في الأمور من جميع جوانبها		أحب أن أحلل الأشياء وأن أقسمها إلى أجزائها		أحب أن أجرب الأشياء	
الثالث	أحب أن أتبع مشاعري		أحب أن أشاهد الأشياء		أحب أن أفكر في الأشياء		أحب أن أعالج الأشياء بيدي	
الرابع	أتقبل الناس والمواقف كما هي عليه		أحب أن أكون واعياً لما يدور حولي		أحب أن أقيم الأشياء		أحب أن أتحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور	
الخامس	لدي القدرة على على التخمين والحس بالأشياء		لدى تساؤلات كثيرة		أنا منطقي في معالجتي للأمور		إنني أعمل بجد وأنجز الأشياء	
السادس	أحب التعامل مع الأشياء المحسوسة التي يمكن ملاحظتها ولمسها أو شمها		أحب أن ألاحظ الأشياء المتوافرة حولي		أحب الأفكار والنظريات		أحب أن أكون نشطاً	
السابع	أحب أن أتعلم الأشياء في حسنها		أحب أن أنتبه للأشياء وأتفاعل معها		أميل إلى التفكير في المستقبل		أحب أن أرى نتائج أعمالي	
الثامن	أعتمد على مشاعري في الأعمال التي أرغب القيام بها		أعتمد على ملاحظاتي الخاصة		أعتمد على أفكاري الخاصة		يجب أن أجرب الأشياء لأتعلم منها	
التاسع	أنا نشيط ومتحمس		أنا هادئ ومتحفظ		أميل إلى موازنة الأمور		أنا مسؤول عن الأشياء	

الملحق (٣)

تعليمات تصحيح قائمة كولب لأسلوب التعلم

لتصحيح الإختبار تسجل علامات الفقرات المبينة في كل بعد من الأبعاد الأربعة للإختبار : خ ح (خبرة حسية) ، م ت (ملاحظة تأملية) ، ت م (تفكير مجرد) ، ت ن (تجريب نشط) ، كما يلي :

	١ أ*	٢ أ	٣ أ	٤ أ	٨ أ	٩ أ	المجموع
خ ح							

	١ ب	٢ ب	٣ ب	٦ ب	٨ ب	٩ ب	المجموع
م ت							

	٢ ج	٣ ج	٤ ج	٦ ج	٨ ج	٩ ج	المجموع
ت م							

	٢ د	٣ د	٦ د	٧ د	٨ د	٩ د	المجموع
ت ن							

ثم تطرح علامة (خ ح) من(ت م) ، وعلامة (م ت) من (ت ن) . فينتج زوج مرتب يمكن على أساسه تحديد موقع المفحوص في أي ربع من أرباع الدائرة (الشكل ٢) ، وبالتالي تحديد أسلوب تعلمه .

* ١ أ تعني السؤال الأول ، الفرع أ

ملحق رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وفرع الدراسة ضمن مديريات التربية في محافظة الكرك

المديرية	المدرسة	الادبي		العلمي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
التربية والتعليم لقصبة الكرك	ادر الثانوية للبنين	٢٠	–	–	–	٢٥٥
	زيد بن الحارثة الثانوية للبنين	١٩	–	١٠	–	
	العراق الثانوية للبنين	١٢	–	–	–	
	الأمير الحسن الثانوية للبنين	٢٧	–	٢٣	–	
	أروى بنت عبد المطلب الثانوية للبنات	–	٣٣	–	–	
	ام الهيثم الثانوية للبنات	–	١٥	–	–	
	عي الثانوية للبنات	–	١٧	–	١٠	
	أدر الثانوية للبنات	–	٢٠	–	–	
	نور الحسين الثانوية للبنات	–	٢٠	–	٨	
	الكرك الثانوية للبنات	–	–	–	٢١	
التربية والتعليم للواء القصر	الربة الثانوية الأكاديمية للبنين	١٢	–	١٣	–	١١٠
	فقوع الثانوية للبنين	١٢	–	١٢	–	
	القصر الثانوية للبنات	–	٢١	–	١٧	
	فقوع الثانوية للبنات	–	٢٣	–	–	
التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي	الحسينية الثانوية للذكور	١٨	–	١٢	–	١٨٠
	مؤتة الثانوية للبنين	٢٤	–	–	–	
	جعفر بن أبي طالب الثانوية للبنين	١٩	–	٢٠	–	
	الحسينية الثانوية للبنات	–	١٩	–	١٣	
	المزار الثانوية للبنات	–	٢٣	–	٨	
	مؤتة الثانوية للبنات	–	٢٤	–	–	
المجموع		١٦٣	٢١٥	٩٠	٧٧	٥٤٥

ملحق رقم (٥)

نسب النجاح لنتائج إمتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة للفرعين الأدبي والعلمي في الأردن من العام (٨٢) إلى العام (٩٥) .

السنة الدراسية	الفرع الأدبي	الفرع العلمي
١٩٨٢	٥٦،٢	٧٤،٩
١٩٨٣	٥٥،٨	٧٤،١
١٩٨٤	٣٩،٩	٦٦،١
١٩٨٥	٥٢،٠	٧٠،٨
١٩٨٦	٥٨،٩	٧٧،١
١٩٨٧	٥٦،٢	٧٢،٤
١٩٨٨	٥٤،٨	٧٠،٨
١٩٨٩	٦٢،٩	٦٩،٦
١٩٩٠	٤٥،٣	٦٥،٧
١٩٩١	٤٤،٢	٦٤،٦
١٩٩٢	٤٣،٩	٦٤،٥
١٩٩٣	٤٢،٩	٦٣،١
١٩٩٤	٤١،٢	٦١،٥
١٩٩٥	٤١,٢	٦١،٥